



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem,
Identidade e
Subjetividade no
Breve Século **XX**

Anais de
Textos Completos

ISSN: 2176-6169

Realização:



Apoio:





VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem
Indetidade e
Subjetividade no
Breve Século XX

Ponta Grossa, 19, 20 e 21 de Junho de 2013

**Anais de
Textos Completos**

ISSN: 2176-6169

Organizadores:

Evanir Pavloski,

Jhony Adelio Skeika

Silvana Oliveira



Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Departamento de Letras Vernáculas
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas

**Os textos aqui publicados são de inteira
responsabilidade de seus autores.**

REGULAMENTO, NORMAS E OUTRAS INFORMAÇÕES
<http://sites.uepg.br/ciel/>

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Jhony Adelio Skeika

DESENHO DA CAPA
Melissa A. Garabeli

ORGANIZADORES
Evanir Pavloski
Jhony Adelio Skeika
Silvana Oliveira

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

C568 Ciclo de Estudos em Linguagem - CIEL (7. : 2013 : Ponta Grossa, PR).
Anais do 7º Ciclo de Estudos em Linguagem: Linguagem, Identidade e
Subjetividade no Breve Século XX, de 19 a 21 de junho de 2013,
Ponta Grossa, Brasil; organizado por: Evanir Pavloski, Jhony Adelio
Skeika e Silvana Oliveira; promovido pelo Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade, Departamento de Letras Vernáculas e
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2013.
1 CD-ROM.

ISSN: 2176-6169

1. Literatura. 2. Linguística. 3. Ensino. 4. Linguagem. 5. Identidade.
6. Subjetividade. I.Pavloski, Evanir. II. Skeika, Jhony Adelio. III. Oliveira,
Silvana. IV. Universidade Estadual de Ponta Grossa. V. Mestrado em
Linguagem, Identidade e Subjetividade. VI. Departamento de Letras
Vernáculas. VII. Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. VIII. T.

CDD: 410



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Coordenação Geral:

- Prof. Dr. Evanir Pavloski
- Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

Comissão Científica:

- Prof.^a Dr.^a Andrea Correa Paraíso Müller
- Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira
- Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato
- Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa
- Prof.^a Dr.^a Eunice de Moraes
- Prof.^a Dr.^a Ione Jovino
- Prof. Me. Jhony Adelio Skeika
- Prof.^a Ms. Joana D'Arc Martins Pupo
- Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga
- Prof.^a Dr.^a Rosangela Schardong
- Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira

Monitoria:

- Prof.^a Ms. Dilma Heloísa Santos
- Prof.^a Ms. Melissa Andrés Freitas

Promoção Cultural:

- Prof. Dr. Antonio João Teixeira
- Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer

Infraestrutura:

- Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto
- Prof. Esp. Paulo Rogério de Almeida
- Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

Divulgação:

- Prof. Me. Jhony Adelio Skeika
- Prof.^a Dr.^a Luísa Cristina dos Santos Fontes
- Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares

Discentes:

- Prof.^a Ms. Luana de Conto
- Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch
- Prof.^a Dr.^a Elaine Ferreira do Vale Borges



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Tesouraria:

- Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira

Patrocínio:

- Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares
- Prof.^a Dr.^a Luísa Cristina dos Santos

Cerimonial:

- Prof.^a Ms. Lucimar Araújo Braga
- Prof.^a Ms. Jeane Silvane Eckert Mons
- Prof.^a Ms. Rubia Carla da Silva

Recepção de convidados:

- Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
- Prof.^a Ms. Valeska Gracioso Carlos

Minicursos:

- Prof.^a Ms. Eliane Raupp
- Prof.^a Dr.^a Ione Jovino
- Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco

Editoras e lançamentos de livros:

- Prof. Dr. Miguel Sanches Neto

Secretários:

- Lauro José Müller
- Vilma Barbato Geremias
- Josenilda Ribas Bueno

Comissão Discente:

- **Cerimonial:**
 - Ariane de Campos
 - Leandro Guimarães Ferreira
- **Recepção aos convidados:**
 - Heloisa Kosinski
- **Comissão Científica:**
 - Ana Paula Ferreira Urban
 - Barbara Marçal Celestino
 - Caroline de Jesus Florão Paz
 - Caroline Correia Machado
 - Izabele Caroline R. Gomes
 - Luan Caroline O. F. Kugler
 - Taís Regina Güths
 - Talitha Sautchuk



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

- Yara Fernanda Novatzki
- **Promoção Cultural:**
 - Kiminay de Oliveira
 - Laiane Lima dos Santos
 - Luana da Costa Freitas
 - Phayga Cristinne de P. Gruber
 -
- **Recepção de convidados:**
 - Janeffer Desselman
- **Mini-cursos:**
 - Priscila B. R. Ansbach
 - Allyne Urbanski
 - Cleonice de Fátima Martins
 - Leon Souza Artmann
- **Divulgação:**
 - Luciane P.da Silva Navarro
 - Melissa A. Garabeli
 - Phellip Willian de P. Gruber
- **Patrocínio:**
 - Flávio U. Yotoko Ferreira
 - Islaine Moraes Castro
 - Juliana R. Weisz
 - Linite Adma de Oliveira
 - Louisy Karoline M. Rodrigues
 - Marcelo Waselcoski
 - Maria Luci de Lima
 - Pamela Cristina Tullio
 - Suzelaine Schwab
 - Vanessa Christine Muniz
 - Camyla Aparecida M. Ferreira



APRESENTAÇÃO

O CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem – é promovido pelo Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pelo Departamento de Letras Vernáculas (DELET) e pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Já estabelecido como um evento de relevância nacional, o CIEL sempre buscou se configurar como um espaço de reflexão das questões mais prementes do universo que se constrói a partir dos desafios de formar professores. Por considerar que é dever da universidade pública promover a pluralidade no ensino, na pesquisa e na extensão, o CIEL procura, da maneira mais democrática possível, colocar-se à disposição de diferentes concepções de linguagem na tentativa de manter na pauta as inquietações daqueles que não apenas escolheram o magistério para a ele dedicar suas energias profissionais, como também tem o privilégio (e as responsabilidades) de contribuir substantivamente para a formação de novos professores.

Reafirmando tal compromisso, o VII CIEL trouxe o seguinte tema como parâmetro norteador de suas discussões: Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX.

Enquanto corolário da vertiginosa corrente de mudanças socioculturais que caracterizaram o Oitocentos, o século XX teve nos signos da diversidade e da multiplicidade a base de seu caráter renovador. A sua brevidade, decretada por Eric Hobsbawm em 1994, pode ser relacionada muito menos com as décadas que o constituíram do que com a profusão de inovações e rearticulações que as preencheram. Incertezas, rupturas, nostalgias e fragmentações se condensaram em um período ao mesmo tempo sincrônico, diacrônico e anacrônico, cuja influência para as próximas décadas ainda se envolve das brumas do possível e do imensurável.

Nesse contexto, os conceitos de linguagem, identidade e subjetividade assumiram termos e definições plurais que, articuladas no tempo presente, buscaram lançar luz sobre o passado e o futuro, formando um caleidoscópio de visões e revisões que modificaram permanentemente os estudos da linguagem, da literatura e da educação. Tendo em vista essas considerações, o VII CIEL congregou mais de seiscentos professores, pesquisadores e acadêmicos das mais diferentes áreas que, a partir de suas múltiplas lentes, contribuíram para a ampliação e o aprofundamento dos olhares e análises sobre o último século e a contemporaneidade.

A presente publicação visa disponibilizar ao público interessado parte dos produtivos diálogos e extensivas reflexões que, por meio das comunicações realizadas em simpósios e grupos de trabalho, permearam os três dias de evento. A diversidade de temas e abordagens que caracteriza os artigos aqui reunidos se revela como signo da multiplicidade teórico-crítica que, inerentemente aos estudos da linguagem, definiu o breve século XX.

Evanir Pavloski



SUMÁRIO

Clique no nome do artigo ou autor para localizar o texto.
Para uma busca mais rápida utilize **CTRL + F**

A RESPEITO DE QUE PRÁTICA LINGUÍSTICA ESCRITA ESTAMOS FALANDO: “TENHO 14 ANOS E AINDA NÃO SEI ESCREVER”	
Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues.....	21
A ATITUDE DIALÓGICA DO HERÓI NO CONTO “POLZUNKOV” DE DOSTOIEVSKI	
Adilson Costa Duarte	
Sigrid Renaux	33
A AUTOBIOGRAFIA E OS MECANISMOS DA MEMÓRIA EM INFÂNCIA	
Carlos Alberto Alves	39
A AUTOFIÇÃO EM “A BELA ESQUINA”, DE HENRY JAMES	
Maria Luísa Carneiro Fumaneri.....	51
A AUTOFIÇÃO EM JOSÉ CARLOS OLIVEIRA	
Francine Mariê Alves Higashi	60
A AUTO-REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO EM OBSCENO ABANDONO, DE MARILENE FELINTO	
Adrielle dos Santos Bergamasco	
Lucia Osana Zolin.....	69
A CARNAVALIZAÇÃO NO LEITE DERRAMADO: UM DIÁLOGO ENTRE CHICO E BAKHTIN	
Patrícia Penkal de Castro	
Luiz Roberto Zanotti	77
A CONFIGURAÇÃO DO EU LÍRICO NA OBRA POÉTICA DE ANA CRISTINA CESAR	
Clarissa Loyola Comin.....	87
A CONSCIÊNCIA SEMIÓTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Regina Aparecida Messias Guilherme	98
A COR DA TERNURA, DE GENI GUIMARÃES, COMO CRÍTICA DA VISÃO ESTEREOTIPADA E RESGATE DA IMAGEM REAL DO HOMEM DE COR	
Crislaine Minuzzi.....	108
“A COR PÚRPURA”: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS ESTUDOS CULTURAIS	
Pablo Ferreira Biglia	117



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

A DEUSAUTORIZAÇÃO DOS DISCURSOS DE PODER EM SARAMAGO Diana Almeida Lourenço.	126
A DIVERSIDADE COMO FONTE E MEDIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA Silvana do Rocio Martins	133
A ECOCRÍTICA COMO DOMINANTE ARTÍSTICO EM <i>TRES MORTES</i> DE TOLSTOI Sigrid Renaux	143
A EXCEÇÃO E A REGRA (1930): O RECURSO DE ESTRANHAMENTO, TEORIZADO POR BRECHT, À LUZ DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DE ISER Renata da Silva Dias Pereira de Vargas	157
A FORMAÇÃO DO LEITOR: O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA Suzelaine Schwab Eliane Santos Raupp	166
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Caroline Maria Sanchez Starke Regina Aparecida Messias Guilherme	174
A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSOS SEMIÓTICOS PRESENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA Dalton Antunes Diniz Karine Rodrigues Regina Aparecida Messias Guilherme	180
A IMPORTÂNCIA DE UMA ALFABETIZAÇÃO SEMIÓTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA Murilo Roberto Sansana	195
A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E MIDIÁTICA EM SALA DE AULA Laiane Lima dos Santos Luana da Costa Freitas Rosana Apolonia Harmuch.....	203
A INTERTEXTUALIDADE E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA SECRETÁRIA EXECUTIVA NAS OBRAS FÍLMICAS: SECRETÁRIA E CAIXA DOIS Marialin de Freitas Marcondes Bruna Izabeli Costa Rosa Cláudia Maris Tullio	211
A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DA COMPREENSÃO DO HOMEM E DAS SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO: <i>GETÚLIO</i>, UMA HISTÓRIA DE LIDERANÇA Ana Rosa do Carmo Sana.....	219



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA Ederson Lima de Souza Aparecida de Jesus Ferreira	232
A OBRA DE ARTE COMO DENÚNCIA DA IDEOLOGIA NAZISTA EM <i>TERROR E MISÉRIA DO TERCEIRO REICH</i> Mara Bilk de Athayde	245
A PINTURA DE FRANCIS BACON E O CINEMA DE JOHN MAYBURY: INTERTEXTUALIDADES Adriana Rodrigues Suarez	254
A PONTUAÇÃO EM MATERIAL DE CURSINHO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR Franciane Aparecida da Cunha Orientadora: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	263
A PRISÃO DOS LAÇOS DE FAMÍLIA EM CLARICE LISPECTOR E INGMAR BERGMAN Jhony A. Skeika	272
A QUESTÃO DO GÊNERO NA CONFIGURAÇÃO DA NARRATIVA DE VIDEOGAMES: ESPAÇOS INTERSTICIAIS PARA REPENSAR MODELOS HEGEMÔNICOS Cremilson Oliveira Ramos	277
A RECEPTIVIDADE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR Zuleica Aparecida Cabral	287
A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O CINEMA FANTÁSTICO NA DÉCADA DE 80 Rhuan Felipe Scomação da SILVA	299
A RELEVÂNCIA DA LEI Nº 11.645/08 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE ALUNOS NEGROS E NÃO-NEGROS Evelise dos Santos do Nascimento Letícia Fraga	311
A <i>RELÍQUIA</i> (EÇA DE QUEIRÓS), PARA ALÉM DA PAIXÃO DE CRISTO Antonio Augusto Nery	319
A REPRESENTAÇÃO DE NEGROS E NEGRAS NO GÊNERO CATÁLOGO PUBLICITÁRIO Silionara Aparecida Madureira Ione da Silva Jovino	327



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

A SIMBOLOGIA NO POEMA “BARCA BELA”

Anne Kelly Souza

Ewelín Jamile Alexandre Teodoro

Orientadora: Cristian Pagoto339

A TAXONOMIA DAS ABERTURAS DE FILMES NO CINEMA

Nelson Silva Junior

Flávia Lúcia Bazan Bepalhok345

A VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NAS TIRAS DE EDIBAR

Eleni Lima Vágula

Sebastião Lourenço dos Santos.....359

A VISÃO DO CASAMENTO SOB AS PERSPECTIVAS FEMININA E MASCULINA

Rayssa Schneider

Marilhane Gomes de Lima

Marly Catarina Soares371

ACORDES (2012): ZÉ CELSO REVISITA BRECHT NO OFICINA

Anna Stegh Camati380

ADAPTAÇÃO LITERÁRIA: O FILME *SENHORA* COMO UMA OBRA INDEPENDENTE

Pamela Cristina Tullio

Carolina Correia Machado

Rosana Apolonia Harmuch.....388

AMOR E VIRTUDE: ANÁLISE DAS PERSONAGENS FEMININAS EM “EL DESENGAÑO AMANDO Y PREMIO DE LA VIRTUD”, DE MARÍA DE ZAYAS

Regiane Carneiro397

AMOR OBSESSIVO, MISTÉRIO E PECADO: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER POR MEIO DA ARTE E DA LITERATURA NO ROMANCE *O PINTOR QUE ESCREVA*, DE LETÍCIA WIERZCHOWSKI

Gabriela Fonseca Tofanelo

Lúcia Osana Zolin.....407

ANÁLISE DA IDENTIDADE CAMPONESA EM MARCAS TEXTUAIS

Jaqueline Maria Zanluchi

Simone Carvalho do Prado dos Santos.....418

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CRITÉRIO DE DEFINITUDE QUE CARACTERIZA AS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS

Daniela Zimmermann Machado428

ANGÚSTIA E ABANDONO: A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO NO LIVRO SUÍTE DE SILÊNCIOS, DE MARILIA ARNAUD



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Luciane C. Santana Navarrete	
Lúcia Osana Zolin.....	436
APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE LINHAS DE DIFERENÇA NO TEXTO LITERÁRIO “MISSA DO GALO” DE MACHADO DE ASSIS	
Fábio Ricardo Gioppo	
Silvana Oliveira	443
ARGUMENTAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE ESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR	
Rosita Maria Bastos dos Santos.....	455
ARTES E CINEMA: UM DIÁLOGO COM A POÉTICA VISUAL DE SERGIO BIANCHI	
Maria Andréia Dias.....	464
ARTES PLÁSTICAS, CINEMA E ESTÉTICA CONECTIVA	
Ivana Dantas Rêgo	472
AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	
Kelly Cristina Ducatti-Silva	
Denise Puglia Zanon.	481
AS DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS PROBLEMATIZADAS EM <i>MÃE CORAGEM E SEUS FILHOS</i> (1939)	
Viviane Prass Galvão	
Anna Stegh Camati	493
AS INSTABILIDADES DO SUJEITO	
José Wander de Paula	
Marly Catarina Soares.....	502
AS INTER-RELAÇÕES PERSONAGEM/TEMPO/ESPAÇO EM <i>NOITES BRANCAS</i> DE DOSTOIÉVSKI	
Elidete Zanardini Hofius	510
ÀS MARGENS DA LITERATURA E DA HISTÓRIA COM O ENREDO DE “ANAHY DE LAS MISSIONES”	
Rosenéia do Rocio Prestes Hauer	520
AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SÃO UM AVANÇO PARA A GARANTIA DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS?	
Lilian Cristina do Amaral Martines.	531
AS SITUAÇÕES EXTRAORDINÁRIAS DO HERÓI-NARRADOR EM <i>O MUJIQUE MAREI</i> DE DOSTOIEVSKI	
Márcia Izabel de Lima.....	544



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

AS TÉCNICAS DE AUTENTIFICAÇÃO DO DISCURSO EM AGOSTO, DE RUBEM FONSECA Mayara Bueno da Silva	552
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICO-SEMÂNTICOS NO GÊNERO NOTÍCIA Marina Xavier Ferreira Orientadora: Elódia Constantino Roman.....	564
ATITUDE DIÁLOGICA DO PERSONAGEM VÁSSIA FACE A SI MESMO E AOS OUTROS PERSONAGENS EM <i>CORAÇÃO FRÁGIL</i> DE DOSTOIÉVSKI Sigrid Renaux Adriane Berneck Côas Bendlin.....	575
ATLAS LINGUÍSTICO DA FRONTEIRA DO PARANÁ COM O PARAGUAI – UMA DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS EM CONTATO Valeska Gracioso Carlos	585
AUGUSTO DOS ANJOS E DRUMMOND: A MÁQUINA <i>GAUCHE</i> Thatiane Prochner	594
AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM LEITURA Vera Vasilévski.....	606
AVALIAÇÃO DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA FORMATIVA Célia Aparecida de Freitas Eliane dos Santos Raupp	622
BEATRIZ Y LOS CUERPOS CELESTES: O AMOR SEM GÊNERO Luana Raquel Ruths Vieira.....	632
BELINHA E O ASSASSINO: IDENTIDADES SOCIAIS EM FOCO Luciana Asadczuk Eunice De Moraes	642
BIBLIOTECA ESCOLAR: DE DEPÓSITO DE LIVRO E LUGAR DE CASTIGO A ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE LEITURA Ana Cláudia Costa Fontana	650
CARACTERIZAÇÃO DO FEIO NA CANTIGA SATÍRICA "AI, DONA FEA!" Mainara Damaceno Tavares Cristian Pagoto.....	662
CARTAS DE DALTON TREVISAN: CONSTRUÇÃO DE UMA POSSÍVEL POÉTICA Camila Del Tregio Esteves	671



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

CINEMA E LITERATURA: OS FATOS DO CASO DO SENHOR VALDEMAR, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ADAPTAÇÃO Ana Paula Ferreira Urban Juliana Ristow Weisz Rosana Apolonia Harmuch.....	682
CONCEPT ART - O ARTISTA VISUAL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO Fábio Clavisso Fernandes	690
CONTEXTO E CONTEXTUALIZAÇÃO: QUANDO O SIGNIFICADO ACONTECE Sebastião Lourenço dos Santos.....	700
CORRESPONDÊNCIAS ENTRE A ESCRITURA DE JOSÉ DE ALENCAR E O POSTULADO MODERNISTA BRASILEIRO Geisa Mueller	709
CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA: A ESTEROTIPAÇÃO DA MULHER NO ÂMBITO SOCIAL EM <i>LEITE DERRAMADO</i> Ana Rosa do Carmo Sana.....	717
DE ROMA A PORTUGAL: O TEATRO HISTÓRICO DE ALMEIDA GARRETT Edson Santos Silva.....	727
(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES: A HOMOSSEXUALIDADE PELO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA Héilton Diego Lau Ruth Mara Buffa.....	739
(DES)ENCONTROS NARRATIVOS DO EU: JORNALISMO, BLOGOSFERA E AUTOFICÇÃO Luciane Pereira da Silva Navarro	750
DO CINZA ENCARNADO AO AZUL SEM FIM: O VÔO DA GUARÁ VERMELHA Camila Marcelina Pasqual.....	760
DOM QUIXOTE E BRANCALEONE, CAVALEIROS PELO TEMPO, DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA Bárbara Marçal Celestino	767
EDUCAÇÃO E MARXISMO NA PEÇA <i>A MÃE</i> (1931), DE BERTOLT BRECHT Josiel dos Santos Lima	778
“EL CELOSO EXTREMEÑO” E “EL CURIOSO IMPERTINENTE”: FONTES PARA UM CONTO DE MARÍA DE ZAYAS Rosangela Schardong	787
ELEMENTOS VEROSSÍMEIS NA COMPOSIÇÃO DE <i>EL LICENCIADO VIDRIERA</i> Murilo Roberto Sansana	795



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

ENSINANDO O FUTURO – VISÕES DA FICÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ATO DE LECIONAR

Jefferson Luiz Franco.....803

ENSINO DE GRAMÁTICA: A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Christine Muniz

Eliane Santos Raupp811

ESCRITA, NARRAÇÃO E SIMBOLOGIA NO CONTO “A ESTRUTURA DA BOLHA DE SABÃO”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Veridiana Valeska Ribas

Ubirajara Araujo Moreira822

ESTRUTURA SINTÁTICA DAS SENTENÇAS RELATIVAS SOB O VIÉS DA ANÁLISE TRADICIONAL E DA ANÁLISE RAISING

Cindy Mery Gavioli-Prestes835

EU TEXTO, REIVENDICO A SEMIÓTICA

Leoni de Fátima Ferreira Inglês843

FIGURAÇÕES DA MORTE NA POESIA DE ÁLVARES DE AZEVEDO E DE MANUEL BANDEIRA: UM ESTUDO COMPARADO

Yane Scavinski

Ubirajara Araujo Moreira857

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA: (RE)APRENDER E (RE) ENSINAR COM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Isabel Cristina Vollet Marson869

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: OS FATORES MOTIVAÇÃO E INDISCIPLINA

Vanusa Caetano Rodrigues

Roselma Aparecida dos Santos877

GARRETT, O EREMITA DO CHIADO, PELO OLHAR DE AGUSTINA BESSA-LUÍS

Ana Carolina de S. Mendes

Edson Santos Silva.....885

GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Andrinelly Stacheski Fuchs

Eliane Santos Raupp897

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO

Raquel Vieira

Aparecida de Jesus Ferreira.....909



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

HELENA KOLODY E A JUSTIFICAÇÃO DAS ESCOLHAS Luísa Cristina dos Santos Fontes	921
“HISTÓRIA DO BRASIL” – FREI VICENTE DO SALVADOR José Luís Schamne	930
IDENTIDADE, POLÍTICA E DIÁSPORA NA MÚSICA DE INTERVENÇÃO CABO-VERDIANA Ludmila Jones Arruda	941
IRIS: O USO DE UMA TÉCNICA TÃO ANTIGA COMO O CINEMA COMO RECURSO ARTÍSTICO PARA REPRESENTAR A ESSÊNCIA DE UM PERÍODO HISTÓRICO Maria Inês Chaves.....	953
JOGO, CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA E APRENDIZAGEM EM OS CABEÇAS REDONDAS E OS CABEÇAS PONTUDAS OU RICO SE DÁ COM RICO Crislaine Minuzzi.....	961
LA VEROSIMILITUD EN LA NOVELA EJEMPLAR RINCONETE Y CORTADILLO: SIMILITUDES DE PEDRO DEL RINCON Y DIEGO CORTADO CON LOS PÍCAROS DEL SIGLO XVI Y XVII Víctor Ricardo Romero Masgo Rosangela Schardong	968
LADO A LADO: IRONIA ROMÂNTICA E A IRONIA MACHADIANA Élcio Miguel Smaha.....	979
LAS DOS FRIDAS: A OBRA DE FRIDA KAHLO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A IMAGEM E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA Aurélia Regina de Souza Honorato.....	987
LEITE DERRAMADO - O RELATO DE UMA SAGA FAMILIAR: UMA BREVE REFLEXÃO Syonara Fernandes	995
LEITE DERRAMADO: MECANISMOS DESCONSTRUTIVOS Winston Tavares Mello	1005
LEITE DERRAMADO: ROMANCE HISTÓRICO? Luiz Roberto Zanotti.....	1018
LENDO A IRONIA: A CRÍTICA SOCIAL NAS ENTRELINHAS DE CÂNDIDO OU O OTIMISMO Jefferson Auri de Araújo	1028



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

LET E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: UMA VISÃO A PARTIR DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA

Yara Fernanda Novatzki

Djane Antonucci Correa 1040

LÍNGUA E EXPRESSÃO ARTÍSTICA EM MANOEL DE BARROS

Helvio Henrique de Campos 1051

LÍNGUA EM USO: REFLEXÕES SOBRE PRAGMÁTICA A PARTIR DA LEITURA DE VIDAS SECAS

Marcela Marabeli de Moraes 1064

LÍNGUA FRANCESA: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ESCOLA PÚBLICA

João Israel Ribeiro

Maria Ruth Scalise Taques Fonseca 1074

LÍNGUA INGLESA E NOVOS LETRAMENTOS: GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Jéssica Martins de Araújo

Aparecida de Jesus Ferreira 1086

LINGUAGEM, IDENTIDADES E DISCURSO: INTOLERÂNCIA RACIAL EM GRUPOS DE ÓDIO RACIAL DE SÃO PAULO

Aline Ruiz Menezes

Kassandra da Silva Muniz 1098

LINHAS DE SEGMENTARIDADE MOLAR, MOLECULAR E DE FUGA EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H., DE CLARICE LISPECTOR

Lennon Moraes Joanico 1110

LITERATURA E MÚSICA: A INTERTEXTUALIDADE NA OBRA DE CHICO BUARQUE

Allan Motta de Lima

Rosana Apolonia Harmuch 1117

MADAME BOVARY E A LEITURA DE ROMANCES

Pedro Henrique Repula

Andrea Correa Paraiso Müller 1125

MAS QUE ESPECTADOR? E QUE MULHER? ASPECTOS POÉTICOS EM EXÍLIOS DE TONY GATLIF

Adrian Lincoln F. Clarindo 1132

MAUPASSANT ANTIMODERNO: ANÁLISE DE DUAS HISTÓRIAS E SUAS ADAPTAÇÕES TELEVISIVAS

Andressa Cristine Marçal da Silva 1144

MEMORIAL DO CONVENTO: ROMANCE PÓS-MODERNO?



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Angelis Cristina Soistak	1156
METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS NA LÍNGUA INGLESA	
Simara Cristiane Braatz	
Clara Brener Mindal.....	1164
MÉTODO INDUTIVO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: A RECEPÇÃO DOS ALUNOS	
Graziela Borsato	
Lincoln Felipe Freitas	1175
MÍDIA, LÍNGUA(GEM) E ENSINO: UMA DISCUSSÃO SOBRE CRENÇAS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO	
Deleon Betim	1184
MULTILETRAMENTOS E RAÇA/ETNIA: NOVOS TEMPOS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
Susana Aparecida Ferreira	
Aparecida de Jesus Ferreira.....	1196
NELSON MANDELA, UMA LIÇÃO DE VIDA: UM ESTUDO DO HERÓI TRÁGICO NO SÉCULO XX	
Suzana Mierzva Ribeiro	
Deangelis Andriago Ruhmke	1208
NOS LIMITES DO CORPO, A NOSSA IGNORÂNCIA: A DFEESA DA PERSONAGEM FEMININA NO CONTO A <i>BENFAZEJA</i>, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA	
Fernanda de Andrade	1217
O (NÃO) DOMÍNIO DOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA: PROBLEMAS RELACIONADOS COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?	
Francielee Cristina dos Santos	
Terezinha da Conceição Costa-Hübes.....	1229
O AUTOR DEFUNTO E O DEFUNTO AUTOR: LEITURA LITERÁRIA E OS CÂNONES CONSAGRADOS	
Talitha Sautchuk	
Rosana Apolonia Harmuch.....	1239
O CIÚME VERSUS O DESEJO EM “EL CELOSO EXTREMEÑO”	
Renan Fagundes de Souza	1251
O CONFLITO EXISTENCIAL COMO DOMINANTE ARTÍSTICO EM <i>CORAÇÃO FRÁGIL</i> DE DOSTOIÉVSKI	
Josiel dos Santos Lima	1260



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

O DESCONHECIDO CONTISTA FAGUNDES VARELA: OUTRAS PERSPECTIVAS DO FANTÁSTICO NO BRASIL	
Frederico Santiago da Silva	1268
O DIÁLOGO COMO FIO CONDUTOR DAS RELAÇÕES ENTRE O CARTEIRO E O POETA NO ROMANCE DE ANTONIO SKÁRMETA	
Angela de Fátima Taline de Souza	
Sigrid Renaux	1278
O ESPAÇO E O TEMPO NA COMPREENSÃO E ENSINO DA LÍNGUA	
Silvana Aparecida Carvalho do Prado.....	1291
O EXÍLIO DE LIMA BARRETO E TELMO VERGARA	
Celine Aparecida de Matos.....	1302
O FLUXO ÉBRIO DE UMA CONSCIÊNCIA AMARGURADA	
Ramon Felipe Ronchi.....	1311
O FOCO NARRATIVO EM “THE MIDDLE YEARS”, DE HENRY JAMES	
Maria Aparecida Borges Leal.....	1322
O ICONOTEXTO EXPRESSIONISTA DA OBRA DE FRANZ KAFKA	
Phellip William de Paula Gruber	
Evanir Pavloski.....	1334
O INTIMISMO NOS CONTOS DE TELMO VERGARA	
Celine Aparecida de Matos.....	1344
O JOGO DE AUTORIA EM <i>JOSÉ</i>, DE RUBEM FONSECA	
Caroline Wilt Araújo.....	1356
O LEITOR NÃO PODE CHORAR <i>PELO LEITE DERRAMADO</i>: A TEORIA DOS EFEITOS NA OBRA DE CHICO BUARQUE	
Renata da Silva Dias Pereira de Vargas	1364
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A REPRESENTAÇÃO DO ALUNO	
Catarina Portinho-Nauaiack	1373
O LIVRO DIDÁTICO DO PIBID: APRENDENDO A TRABALHAR COM AFRICANIDADES IBEROAMERICANAS PARA O ENSINO DE LE/E	
Victor Ricardo Romero Masgo.....	1385
O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	
Jeanine Geraldo Javarez	1397
O LUGAR DAS MULHERES ÓRFÃS EM DESMUNDO	
Marly Catarina Soares	1408



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

O LUGAR DO ESTRANHAMENTO EM SALÓ E CENTOPEIA HUMANA Viviane Theodorovicz	1417
“O MEZ DA GRIPPE”: UMA LEITURA A PARTIR DA HASTE RIZOMÁTICA “DISCURSO PUBLICITÁRIO” Sueli de Freitas Mendes Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	1427
O MUNDO SE DESPEDAÇA: PODER E DESINTEGRAÇÃO Elidete Zanardini Hofius	1438
O NARRADOR PLURILÍNGUE DE MACHADO DE ASSIS Izabele Caroline Rodrigues Gomes Silvana Oliveira	1450
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA Marina Xavier Ferreira Sebastião Lourenço dos Santos.....	1458
O PROCESSO DE ESCRITA E DE REESCRITA TEXTUAL: RELATOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra Elódia Constantino Roman	1471
O PROFESSOR TUTOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM Gianne Silva Stori Elenice Parise Foltran	1480
O TEMPO E ESPAÇO EXPRESSOS PELA LÍNGUA Priscila Barbosa Ribas Ansbach	1489
O TEMPO EM OS VENDILHÕES DO TEMPLO, DE MOACYR SCLiar Camille Ferreira	1502
O USO DAS PREPOSIÇÕES PARA INDICAR TEMPO E ESPAÇO Ellen Petrech Vasconcelos	1510
OS “HOMENS DE TALENTO” E AS IDÉIAS FEITAS: ALGUNS BURGUESES CULTOS DE EÇA E FLAUBERT Edenilson Mikuska.....	1522
OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL FACE AOS ENFRENTAMENTOS, VISIBILIDADES E SUBJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE Regina Aparecida Messias Guilherme	1532



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

OS VAGA-LUMES NO GRAFFITI

Katiuscia Angélica Micaela de oliveira..... 1540

PARA UMA ESTÉTICA DO NÃO-SER – A OBRA DE JOÃO GILBERTO NOLL

Diego Gomes do Valle 1546

POETAS, PROSADORES E A CARICATURA DO ROMANTISMO EM EÇA DE QUEIRÓS

Edenilson Mikuska..... 1557

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS – SC: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA(GEM), IDENTIDADE E ENSINO

Taís Regina Güths..... 1570

PROJETO DE EXTENSÃO: RELATOS DAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mirely Christina Dimbarre

Carolyne Mensen 1582

REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO MULTISSERIE NO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira

Aparecida de Jesus Ferreira 1590

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A IMPLEMENTAÇÃO NA EJA

Cleonice de Fátima Martins

Annye Zampronio Hilgenberg 1601

RELAÇÃO ENTRE MÍDIAS E ENSINO DE LITERATURA: *DOM CASMURRO*

Janeffer Desselman

Maria Luci de Lima

Rosana Apolonia Harmuch..... 1613

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O SENSO COMUM

Kátia Kolodisz Ackler

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh 1621

REVISITANDO BRECHT: QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS EM A SANTA JOANA DOS MATADOUROS

Gislaine K. de Siqueir

Anna Stegh Camati 1630

RUMO À ESCURIDÃO EM O CORAÇÃO DAS TREVAS: AUTODESCOBERTA E TESTEMUNHO DO “HORROR” DO COLONIALISMO



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Danielle H. A. Machado.....	1638
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: QUE ESPAÇO É ESSE?	
Amarili Sequeira Nogueira.....	1648
SEIS PASSEIOS EM TORNO DO FANTÁSTICO	
Diego Gomes do Valle	1659
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE BLOG: RELAÇÕES DE GÊNERO EM FOCO	
Fernanda de Cássia Brigolla	
Aparecida de Jesus Ferreira.....	1671
SOBRE TEMPO VERBAL E INFINITIVOS	
Luana de Conto.....	1679
UM DIÁLOGO ENTRE A OBRA <i>LEITE DERRAMADO</i> E A PSICANÁLISE FREUDIANA	
Carlos Alberto Alves.....	1689
UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL	
Zuleica Aparecida Cabral.....	1701
UM OLHAR SOBRE O LÉXICO FORENSE DO GÊNERO TEXTUAL JURÍDICO CONTESTAÇÃO	
Fernanda Schechtel Koch	
Claudia Maris Tullio	1714
UM VESTIDO E MUITAS ESTÓRIAS NA POESIA	
Larissa de Cássia Antunes Ribeiro.....	1721
UMA ANÁLISE DA NOVELA “A DOCE HISTÓRIA FANTÁSTICA”	
Bianca do Rocio Vogler	
Silvana Oliveira	1733
UMA ANÁLISE DO CONTO TCHAU DE LYGIA BOJUNGA	
Francine Mariê Alves Higashi	1745
UMA BREVE ANÁLISE DOS ESTUDOS CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NA OBRA “LEITE DERRAMADO”, DE CHICO BUARQUE	
Leandro Ferreira do Amaral	1758
UMA ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E DE QUALIDADE	
Rafael Olsen	
Victor Ricardo Romero Masgo.....	1773



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

UMA PERSPECTIVA SOBRE O LÉXICO FORENSE DO GÊNERO TEXTUAL JURÍDICO PETIÇÃO INICIAL Ana Paula Muller Marcolan Claudia Maris Tullio	1784
UMA VISÃO CRONOTÓPICA NA OBRA <i>O PELO NEGRO DO MEDO</i> DE SÉRGIO ABRANCHES Patrícia Cristina de Oliveira	1791
VERBOS LEVES: O VERBO “DAR” E SEU FUNCIONAMENTO NA LÍNGUA PORTUGUESA João Batista Freire Júnior	1798
VISÕES DO FENÔMENO DE BI/MULTILINGUISMO Paula Salomons Cloris Porto Torquato.....	1807
UM IRREVOGÁVEL SUSPIRO <i>BELLE ÉPOQUE</i> – LINHAS DE FUGA E DESTERRITORIALIZAÇÃO NA FICÇÃO HISTÓRICA DE WILSON BUENO Marco Aurélio de Souza.....	1815
HUMOR, IDENTIDADE NEGRA E ESTEREÓTIPO: ANÁLISE DE PERSONAGENS E PIADAS SOBRE NEGROS EM PROGRAMAS HUMORÍSTICOS Eliana Sambo Machado e Kassandra da Silva Muniz.....	1827
<i>ANTÍGONA</i>: O NORDESTE QUER FALAR - UMA REESCRITURA NORDESTINA DA TRAGÉDIA DE SÓFOCLES, POR GISA GONSIOROSKI Eliane Benatti de FREITAS (UEL) e Miréia A. A. VALE (UEL).....	1839



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A RESPEITO DE QUE PRÁTICA LINGUÍSTICA ESCRITA ESTAMOS FALANDO: “TENHO 14 ANOS E AINDA NÃO SEI ESCREVER”

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (Mestranda)-UEPG¹

RESUMO: De acordo com Rajagopalan (2010) um dos problemas que aparecem nos estudos sobre linguagem se referem ao modo como concebemos a linguagem “de fora para dentro”, independente do seu contexto. Trata-se de um posicionamento que tem consequências para nossa forma de identificar problemas e propor soluções. Diante disso, precisamos compreender como se configuram as práticas de língua (gem) na escola, tendo em vista que elas se realizam em diferentes atos propostos por Austin (1962). Assim, precisamos compreender como se configuram as práticas diversificadas de língua (gem) na escola, principalmente as questões referentes às diferenças linguísticas, sociais, étnicas, as quais, quando consideradas de forma inadequada, promovem a desigualdade e estimulam preconceitos. Dessa forma, proponho um trabalho que discuta a atuação do professor do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental no contexto escolar, quando o assunto é o ensino da língua escrita, pois a forma como o professor concebe língua (gem), a qual permeia suas práticas linguísticas produz efeitos nas práticas pedagógicas em sala de aula e, inevitavelmente, na prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Língua (gem); Contextos escolares; Não domínio da escrita; Práticas de escrita.

0. Introdução

A primeira vez que João falou comigo e me causou instantânea imobilidade foi essa frase que ele me dirigiu: “Tenho 14 anos e ainda não sei escrever”, numa tentativa quase solitária de demonstrar a mistura de indignação e súplica pela situação em que ele se encontrava sentado na sala de aula de um 5º ano do Ensino Fundamental. João teve um histórico escolar conturbado, sua família é do interior do Paraná, seus primeiros anos de escolarização fez em escola rural, em classes multisseriadas ².

Como a situação financeira da família ficou complicada, sua mãe e seus 04 filhos vieram para o meio urbano em busca de melhoria de vida. Nessas condições, João frequentou várias escolas do meio urbano, ficando nelas matriculado pouco mais de quatro meses, tendo em vista que a família precisa mudar de casa em função do pagamento do aluguel das casas, pouco antes de estudar na escola em que atuo como

¹As informações apresentadas neste trabalho fazem parte de uma pesquisa maior de Mestrado em andamento.

²Escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis escolares do ensino fundamental

pedagoga, voltou para o interior, ficou lá por quatro meses e retornou para o centro urbano, ficando conosco cinco meses e mudou-se novamente para outra escola.

A história de vida de João, assim como de muitos alunos que não se apropriam da língua escrita e por isso podem estar à margem do conhecimento social, cultural e científico produzido pela humanidade, tem demonstrado o que há necessidade de refletirmos sobre o ensino e especificamente o ensino da língua escrita. Essa questão me fez pensar sobre a concepção de língua escrita desses professores, a qual poderia influenciar performativamente (AUSTIN, 1962) na escrita de seus alunos.

Tenho a intenção com esse trabalho de elucidar um pouco mais questões que estão subjacentes aos olhos dos educadores, pois se continuarmos olhando a escola de fora para dentro, jamais teremos condições de refletir sobre o que de fato os professores pensam a respeito de assuntos tão relevantes como a linguagem e a identidade, bem como pelas forças que marcam a realidade “[...] de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p.25), principalmente dos alunos que dizem ensinar a escrever.

Portanto, o objetivo desse trabalho é discutir a atuação dos professores de 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental em relação às práticas linguísticas voltadas para a escrita, bem como os efeitos que essas práticas provocam no educando e posteriormente no seu posicionamento diante das práticas sociais diversas.

1. Identidade e linguagem escrita na escola

Após anos de trabalho como professora e pedagoga no ensino fundamental, o que me dá certa “autoridade” para fazer algumas afirmações, ainda que empíricas, extremamente importantes, justamente por se relacionar com a realidade vivida no contexto escolar e camuflada em muitas pesquisas, principalmente ao me deparar nos corredores escolares com situações como esta de João, cujo enfoque é mais fácil ignorar do que de fato tomar qualquer providência a respeito, afinal ele é um forte candidato a abandonar à escola e logo ficaremos livres do problema. Assim pensam muitos professores, que não sabem como solucionar através de reflexões os enigmas que surgem do cotidiano da escola. Embora a sociedade reconheça o problema, ainda não se tem resposta para ele, tanto que a própria lei de diretrizes e bases da educação nacional

9394/96 reconhece afirmativamente a importância da formação básica do educando e o domínio pleno da escrita:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

No entanto, mesmo com o amparo da lei que é clara quanto à formação do aluno, ela sozinha não é capaz de garantir esse direito, tanto que alunos como João estão espalhados em todos os cantos do Brasil. Mas se a lei prioritariamente não consegue assegurar a aprendizagem da escrita aos alunos, quais são os problemas afinal? O Estado tem gasto milhões em avaliações para identificar as condições básicas de leitura e escrita dos alunos brasileiros, mas nada tem apontado soluções para os problemas. A briga entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental com formação em Língua portuguesa e os professores dos anos iniciais com formação em pedagogia, isto é professores de 5º e 6º ano, parece que está longe de acabar. Cada qual tem colocado a culpa uns nos outros sobre a crise que abala a escola quando o assunto é escrita.

O que não se considera é que qualquer medida para solucionar o problema vinda de fora para dentro são paliativas diante do fosso que existe entre os teóricos que estudam a linguagem e a sala de aula. Nesse sentido, cabe ressaltar o que Rajagopalan (2010, p.40) aponta em relação aos estudos da linguística, quando salienta a necessidade de mudar a posição e sair da perspectiva da linguística para a perspectiva sobre a linguística, assim poderíamos talvez nos aproximar um pouco do que se passa na sala de aula. Entretanto, para repensar a posição em que alguns teóricos se encontram, quando nos referimos à escola, é fundamental rever, segundo alguns autores, o conceito de língua. Segundo Saussure,

Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Diante do que Saussure entende por língua e da forma como sua teoria adentrou as discussões sobre língua, parece irrelevante salientar qualquer objeção sobre seus apontamentos, porém muitos estudiosos tem refutado essa ideia sobre língua, entre eles Rajagopalan (2003, p.26) ao dizer que: “enquanto se insistir numa definição do que é a

língua em primeiro lugar, definição que parta da ideia de que todas as línguas se constituem em sistemas autossuficientes [...]” não conseguiremos diminuir o fosso entre os teóricos da linguagem e a sala de aula, pois essas discussões sobre língua “[...] faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala”.

O que Saussure (2006) aponta como língua, separando-a da fala e ,portanto, distante de todas as pessoas, pois mesmo aqueles que não pertencem as comunidades étnicas, em que a fala é visivelmente diferente daquilo que se estabelece como língua padrão, principalmente no Brasil que falar português e ser brasileiro são sinônimos (OLIVEIRA, 2000), mostra o quanto os brasileiros estão estigmatizados pela maneira em que se expressam verbalmente.

Tanto que, ao trazer os dados históricos brasileiros apontados por Gilvan (2000), o Brasil está longe de ser um país monolíngue, basta observarmos o número de línguas indígenas que eram faladas no Brasil no início da colonização, que misturadas com as línguas de imigração contribuíram para o país ser heterogêneo no que se refere à língua em termos de variação, sem aqui deixarmos de mencionar as línguas maternas que também são plurilingues tratadas como monolíngues. Segundo Oliveira (2000):

Para a linguística brasileira, da forma como ela está estruturada nas nossas universidades hoje, o estudo da diversidade linguística, isto é, do plurilinguismo, tem um lugar apenas modesto nos esforços de pesquisa. Quando se fala em diversidade linguística muitas vezes se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, o que decorre, entre outras razões, do predomínio, no país, de uma sociolinguística de cunho laboviano que poderíamos chamar de ?sociolingüística do monolingüismo? (OLIVEIRA, 2000, p. 84)

A ironia é que essa resistência em entender a heterogeneidade linguística como parte do contexto educacional tem gerado elementos que promovem a desigualdade e estimulam preconceitos. As salas de aula estão repletas de alunos heterogêneos que vem de comunidades diferentes e, portanto constituem espaços heterogêneos não é difícil encontrar alunos de outras etnias circulando nas escolas públicas brasileiras, misturados com alunos brasileiros que se utilizam de diferentes linguagens para se apropriar do conhecimento. No entanto, a questão é facilmente ignorada pela grande maioria dos professores, que preferem trabalhar com uma língua autossuficiente.

Nesse sentido, Oliveira e Pinto (2011), apontam essa mesma problemática, especificamente em relação aos indígenas, que vale a pena citar aqui tendo em vista que o índio também foi silenciado diante de práticas linguísticas mandatórias. Salientando que em alguns momentos o indígena vem fazer parte da escola pública, principalmente

quando a família deixa sua comunidade e vem para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, esse aluno também é instrumento de legitimação de poder no contexto escolar.

Apesar desse cenário hegemônico, as etnias têm conseguido reconhecimento que resulta da resistência gerada pelo contato entre colonizadores europeus e têm organizado diferentes espaços de lutas identitárias, procurando preservar e resistir aos significados e práticas discriminatórias advindas da língua hegemônica no território brasileiro. Se por um lado a língua foi um importante instrumento no massacre e silenciamento das etnias e ajudou a demarcá-las como corpos desiguais, e a impor outra prática educativa e cultural (MIGNOLO, 1993; SOUZA, 2007), por outro ela também foi, e é, um importante instrumento de acesso e resistência que os povos indígenas adotaram (Fabíola TAPIRAPÉ²; Gilson TAPIRAPÉ, 2009). Há nas produções e práticas discursivas das sociedades indígenas o que hooks³ (2008, p. 863-864) propõe como uso da língua do opressor contra ela mesma, para se fazer ouvir. (OLIVEIRA ; PINTO, 2011, p.315)

Durante todo processo de escolarização, os alunos que não se adaptam aos padrões estabelecidos pela escola se utilizam da língua do opressor para serem ouvidos, quando não o fazem são caracterizados como incapazes, passam a ser alunos oprimidos pelo não domínio da língua portuguesa tida como única na escola. Foi assim que se construiu o “João” que apesar de não ter relação étnica com outras línguas, é mais um no universo brasileiro que não consegue se apropriar da tão importante língua culta (FARACO, 2008) e por isso está entre os que não sabem escrever.

Diante dessa realidade, precisamos enfrentar o problema e não desviá-lo como tem acontecido dentro dos muros escolares. A escola é a instituição que trabalha com a diversidade e inevitavelmente com o ensino da língua escrita. Vivemos em uma sociedade que valoriza a escrita acima de qualquer questão, assim confirma Britto (2009, p. 17): “Apesar dos vários meios de comunicação eletrônica, continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação”, isso não nos deixa dúvida quanto à importância que a escrita tem para todas as identidades submissas a participação social.

A idéia predominante aqui reitera o poder que a escrita exerce em todos os segmentos sociais e a escola é um deles. Sendo assim, é oportuno falar de políticas linguísticas, que:

engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais. Dentre as últimas, está o planejamento linguístico, mais especificamente o assim chamado “planejamento de corpus”, que é a subárea do planejamento linguístico que se preocupa em escolher e promover determinada variedade (regional, no nível

horizontal e associada a classes privilegiadas do ponto de vista econômico, cultural e político, no nível vertical. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 126-127) .

É evidente que esse processo não é tão simples quanto parece, mas é necessário pensar sobre ele, tendo em vista a multiplicidade de identidades que circulam na escola. De acordo com Gilvan (2000, p.84) “A história linguística e por sua vez da (s) Língua (s) do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas”, justamente pela forma como a língua portuguesa foi imposta, considerando o número de pessoas que falavam outras línguas desde a época do Brasil colônia. Questões como essa nem sempre chegam aos professores. Essa discussão precisa avançar os portões que por ora estão cadeados por alguns teóricos que julgam existir apenas uma língua como padrão no universo escolar, assim como todas as instituições que reafirmam essa indicação. Por isso, é fundamental discutir com os professores da escola, quem são as identidades que hoje estão fazendo parte dos bancos escolares. Também fazendo referência as políticas linguísticas, Correa (2009, 108) aponta a necessidade de rever questões relacionadas à forma como pensamos a língua, que acaba por camuflar a ideia de homogeneidade:

Nessa visada, a discussão ora empenhada é no sentido de demonstrar que os ambientes linguísticos são configurados a partir de construtos sociais e artefatos culturais e que tais configurações devem uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e da planificação linguística, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade, mas, em uma observação mais esmerada, apresenta-se fluido por dizer respeito a questões que se configuram performativamente.(CORREA, 2011, p. 108)

Assim, quando o destino da conversa são as políticas linguísticas, principalmente no que se refere à língua portuguesa, é melhor sermos neutros, nos mantendo afastados de questões como o planejamento linguístico (CALVET, 2007). As poucas discussões que se fazem sobre o assunto não saem dos meios acadêmicos e, certamente, estão restritas aos profissionais que estão envolvidos nas questões relativas à linguagem.

Esse afastamento tem um preço muito alto, pois pessoas são impedidas de terem suas identidades valorizadas, os nativos de línguas étnicas, por exemplo, de uma determinada comunidade servem muitas vezes, apenas como objeto de pesquisa. Com os que vivem de fato os problemas relacionados à linguagem, que ao frequentarem as escolas brasileiras são esquecidos ou contados apenas como números, não fazem parte da grande maioria das pesquisas, tendo em vista a canônica neutralidade. Além disso,

temos os próprios alunos brasileiros que não conseguem escrever a língua portuguesa, por isso são vítimas diariamente de preconceitos e outras formas de coerção. Agora o que temos que nos preocupar são com os efeitos dessas práticas linguísticas na formação do sujeito.

2. Práticas de linguagem(ns) na escola

Os discursos hegemônicos que circulam na escola no que se referem à escrita têm gerado um processo muito mais perverso do que se imagina, principalmente quando o assunto é opressor e oprimido. Nessa perspectiva, cabe citar o que Pinto (2012) chama de discurso hegemônico: “De uma maneira geral, os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (PINTO, 2012, p.172). Quando um aluno se recusa as práticas escolares repetitivas e monótonas ao ter que se apropriar da escrita alfabética, ainda nos anos iniciais, ele é caracterizado como preguiçoso e desinteressado e ainda, como uma pessoa que possui deficiência intelectual ou déficit cognitivo. Depois desse diagnóstico infelizmente, já não há mais lugar para ele na escola. Posteriormente, ao ingressar nos anos finais, quando consegue minimamente se apropriar da língua escrita, parece que a situação não é diferente, ainda nos primeiros dias de aula do ano letivo é informado que não sabe ler e nem escrever e que possivelmente é um forte candidato a reprovação. Esses discursos produzem efeitos e são esses efeitos que de fato temos que pensar, para tanto aponto o que diz Pinto (2012) ao afirmar que :

[...] parto dos estudos que defendem que discursos e práticas são performativos, ou seja, produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1997; 1993; DERRIDA, 1990). Isto significa afirmar que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever [...]. (PINTO, 2012, p. 172)

Diante do que Plaza (2012) diz fica evidente que da forma com a língua portuguesa é concebida pela grande maioria dos professores, gera discursos que passam a circular entre os professores e outros profissionais da escola como consensos, isto é verdades padronizadas e inquestionáveis, “os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e

políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (PINTO, 2012, p. 17).

A instituição escolar trabalha, isso é consenso, com a lógica da língua padrão, que de acordo com Milroy “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos” (MILROY, 2011, p.51), ao falar de imposição de uniformidade, parece evidente que está se tratando de língua, no entanto, a escola ao trabalhar com a língua padrão e conseqüentemente com sua imposição, não o faz somente com a língua, mas como medida de todas as demais formas de trabalho pedagógico. O certo é designado pela ideia de padrão, tudo que pode ser estabelecido considerando a padronização. Assim, a escrita também é ensinada a partir de um padrão, que é considerado certo pelo professor, saber escrever é dominar um padrão de escrita. Saber falar é dominar um padrão de fala.

Diante disso, não podemos deixar de pensar as interações simbólicas (BOURDIEU, 2008), pois as relações que envolvem a linguagem estão pautadas por relações de dominação, isto é, “[...] são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre locutores ou seus respectivos grupos”. (BOURDIEU, 2008, p. 24). Qualquer criança, sendo ela falante de língua portuguesa ou falante de outra língua étnica, está sujeita às relações de poder exercidas pela linguagem. A escola é um espaço de relações sociais, mas mais do que isso é um espaço de relações simbólicas, que acaba passando despercebidamente quando não estamos atentos a essas relações, assim confirma Bourdieu (2008, p.37) “ [...] os efeitos de dominação correlatos à unificação do mercado só se exercem por intermédio de todo um conjunto de instituições e de mecanismos específicos cujo aspecto mais superficial se manifesta justamente através de políticas propriamente linguística[...]”, a língua acaba por exercer pressões dentro do ambiente escolar, que dificilmente é questionada ou negada, ninguém ousa se rebelar contra as manifestações apresentadas simbolicamente nas diferentes instituições sociais.

As forças que a linguagem exerce na escola estão relacionadas, segundo Bourdieu (2008), as forças de mercado, sabendo-se que o produto linguístico só tem razão de ser se for interpretado dentro da lógica daqueles que orientam a produção, “por meio desses efeitos, inevitáveis, o mercado contribui para formar, não só o valor simbólico, mas também o sentido do discurso” (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Nessa direção, Milroy (2011) fala dos efeitos da padronização, quando não pensamos sobre isso corremos o risco de entendê-la distante das práticas linguísticas, isto é afastada do que de fato se passa no interior da escola, “[...] ensino feito por aqueles que sabem as regras da “gramática”, os significados corretos das palavras e a pronúncia correta, e todas essas regras e normas existem fora do falante” (MILROY, 2011, p. 58), isso acontece, justamente, porque “na medida que as línguas têm valores econômicos, aquelas mais afetadas pela padronização [...] tem valores mais altos do que as que são menos afetadas ou nada afetada (e a metáfora do ‘mercado linguístico’ tem sido usada nesse contexto)” (MILROY, 2011, p.56).

Por isso, aquilo que é ensinado e da forma como é ensinado depende do mercado linguístico, embora se pense que no contexto escolar essa lógica não exista, justamente pela mesma força de mercado que consegue persuadir os professores impedindo-os de perceber o poder que a linguagem tem na vida de todas as pessoas, para isso basta olhar para os efeitos que os discursos sobre língua legítima (BOURDIEU, 2008) provocam nos alunos. Diariamente podemos ver alunos abandonando a escola e se sentindo culpados por não conseguir apreender.

Diante das considerações anteriores temos que explicitar duas situações diferentes, mas que igualmente envolvem a escola. Primeiramente, o fato de a escola considerar a língua portuguesa como uma única e legítima e outra os efeitos dessa mesma língua, enquanto objeto de poder ou de força que atuam dentro e fora da escola. Ao levantar essa questão parece produtivo citar as duas contradições que a escola vive cotidianamente no universo educacional. De acordo com Pinto (2012)

Essas duas contradições não têm produzido síntese criativa ou produtiva. Ao contrário, co-existem em perversa harmonia, operando efeitos atrozmente especialmente na interação escola-sociedade. Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2012, p. 177)

A questão parece ser que ao mesmo tempo em que se instituiu, por fatores históricos, econômicos e sociais, a língua legítima como verdadeira e passou-se a ensiná-la como tal, as forças de poder também passaram a fazer parte desse cenário. Assim, parece obvio que as contradições no contexto escolar passaram a ser concebidas

como natural e evidentemente, as relações entre a escola e a sociedade se condicionam a acreditar que as verdades ensinadas no contexto escolar não são passíveis de questionamento, portanto as palavras proferidas em seu interior ganham a veracidade que as forças dos atos de fala desejam.

A força que as palavras têm ao serem proferidas nos diferentes contextos tem efeitos inimagináveis. Na escola não seria diferente, principalmente quando falamos de fracasso, ou melhor, quando um aluno nos dirige a palavra “tenho 14 anos e ainda não sei escrever”. Ele não sabe escrever, mas sabe que é um fracassado diante de outros colegas, ele mesmo repete falas que foram ditas a ele por alguém legitimado para isso: o professor. Basta um exemplo, para retomarmos o que Austin (1998) disse ao afirmar que quando dizemos algo sem ter a intenção de cumprir a promessa ela é vazia, é o que ele chama de enunciado performativo infeliz. Na escola quando o professor diz a um aluno com uma série de problemas de aprendizagem: “você está aprendendo”, sem a menor intenção de que a ação de fato se realize, pois sabe que o aluno não está aprendendo, automaticamente está sendo realizado um ato de fala causando efeitos nesse aluno, que sabe ao olhar para os seus colegas que não está aprendendo, que nessa relação poderá estar incorporando a ideia de que é um fracasso diante de seus colegas que conseguem apreender e posteriormente um fracasso diante do mundo.

O mercado lingüístico impõe fronteiras, através da legitimação da língua única, fronteiras que não existem praticamente. O professor nesse contexto acaba sendo vítima de um mercado e sem refletir sobre políticas lingüísticas acredita nas fronteiras e o que é pior, através da própria linguagem determina fronteiras na sala de aula, através da escrita, mas não só. O aluno ao não conseguir ultrapassar as barreiras, prefere afastar-se do único meio possível para pensar sobre a realidade social em que está inserido, a escola.

3. Algumas considerações finais

Os primeiros anos de escolarização são fundamentais para o ensino da escrita, da mesma forma os anos finais, por isso a fase em que os alunos saem do 5º ano e ingressam no 6º marca uma fase que precisa ser compreendida pelos professores de ambos os níveis de ensino. Para tanto, a compreensão da língua portuguesa e suas práticas lingüísticas se faz relevante no contexto escolar.

Entretanto, o curso de formação inicial não tem contribuído satisfatoriamente para que os professores compreendam a realidade educacional com todos os seus percalços. Da mesma forma, os cursos de formação continuada também não estão dando conta de condições para os professores encararem de frente os problemas educacionais voltados para a escrita. Diante dessa realidade nos aproximamos do fosso que existe entre a sala de aula e a academia, que por questões voltadas para a compreensão da própria linguagem, se recusam a olhar os problemas de “dentro para fora” o que também dificulta a compreensão do problema.

O único caminho possível é oportunizar o professor a pensar sobre as identidades que circulam na escola, bem como as políticas linguísticas, no intuito de pensar sobre o sujeito que estamos construindo no contexto escolar.

4. Referências

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

_____. In: OTTONI, Paulo. **Visão Performativa da Linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. Educação Linguística Escolar: para além das obviedades. In: Djane Antonucci Correa; Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (org). **Estudos da linguagem e currículo de letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CORREA, D. A. Políticas linguísticas e ensino: Um convite a discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela. **Língua e linguagens: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011

BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96

FARACO, C. A. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILROY, James. In: **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Tradução Marcos Bagno)

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

OLIVEIRA, Elismênia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e Contrahegemonias Epistêmicas sobre Linguagem em Produções Escritas Indígenas. **linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 311-335, maio/ago. 2011

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In: MOURA, H. M.; SILVA, F. L. (Orgs.). **O direito à fala: A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p.83-84.

OTTONI, Paulo. **Visão Performativa da Linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

PINTO, Joana Plaza. **Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil**. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade, e a questão ética. Volume 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 296 p.

_____. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

_____. In: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 2006.

SILVA, Fábio Lopes da Silva & RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs). **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



A ATITUDE DIALÓGICA DO HERÓI NO CONTO “POLZUNKOV” DE DOSTOIEVSKI

Adilson Costa Duarte¹

Sigrid Renaux²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal analisar o conto “Polzunkov”, de Fiódor M. Dostoevsky, enfocando a atitude dialógica do herói por meio da perspectiva metodológica oferecida pela particularidade menipeana da *experimentação moral e psicológica*, que irá esclarecer melhor a personalidade e a maneira de agir desta personagem. Este estudo será, fundamentado teoricamente nos estudos de Mikhail Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoevsky*. Nesta obra Bakhtin apresenta ao tratar das peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoevski, as particularidades da sátira menipeia, denominação genérica que ainda se aplica à literatura dos tempos modernos, como *essência de gênero* e, portanto, não só à literatura russa, mas à prosa literária européia contemporânea. A representação desses “estados psicológico-morais anormais do homem”, dentro da particularidade citada, servirá, pois, para avaliarmos as atitudes tragicômicas deste suposto “bobo” representado no conto, deste “mártir ridículo” - como o chama Dostoevsky - que não possui a capacidade de reclamar seus direitos e prefere rebaixar-se contando histórias para o auditório que o assiste e que supostamente se diverte com suas histórias mentirosas e cômicas. Polzunkov, esta “figura masoquística do ‘bobo’ que goza assistindo ao escárnio público das próprias desditas e fraquezas” é um tipo humano que será recorrente na obra dostoevskiana, e por se tratar de novela da juventude do autor, antecipa, portanto, a importância que este tema irá exercer nas obras posteriores.

Palavras-chave: Polzunkov, psicológico, Rússia, literatura.

Abstract: This study has the main objective to examine the Russian tale “Polzunkov” of Fiodor focusing the dialogical attitude of the hero by means of a methodological outlook offered by menipeian particularity of the psychological and moral experimentation that will clarify further the personality and the way of acting of this character. This study will be theoretically substantiated in the studies of Mikhail Bakhtin in “Problems of poetics of Dostoevsky”. In this more Bakhtin presents; by analyzing the peculiarities of the genre, the plot and the composition of Dostoevsky works; the characteristics of the menipeian satire, generic designation that still can be applied to the modern times literature, as an essence of the genre and so, not only applied to the Russian literature, but also to the modern European literature. The representation of these “abnormal moral” psychological estate of the man” inside in the mentioned characteristics, will serve to evaluate the tragicomic attitudes of this supposed “silly” represented in the story, of this “ridiculous martyr” as Dostoevsky called him who doesn’t have the capacity of claim his law and prefers down grade himself by telling stories to the audience who watch him and, supposedly, enjoy themselves with his comic and liar stories Polzunkov, this masochist character of the silly, who delight himself by watching the public mockery of his own wretchedness he is a human that will be recurrent in the “Dostoevskiana” work and because, it is a play of the youth of the author, it will anticipate the importance that this subject will practice in his posterior art works.

Keywords: Polzunkov, psychological, Russian, literature

¹ Professor de Língua Espanhola e Portuguesa da rede Estadual do Paraná. Mestrando em Teoria Literária – UNIANDRADE. Especialista em Literatura Brasileira e Construção de Texto – Pós-Bagozzi. E-mail: adi641@hotmail.com

² Pós-doutora em Literatura Norte-Americana e Inglesa, University of Chicago. Professora Titular do Mestrado em Teoria Literária da Uniandrade.

0 - Introdução

Este trabalho pretende examinar a atitude dialógica do personagem do conto de Dostoiévski “Polzunkov”. O embasamento teórico para refletir tais estudos consiste de análise de estudos Bakhtinianos. O estudo será demonstrado na tentativa de mostrar traços da carnavalização objeto de estudo realizado por Mickail Bakhtin.

O tema esboçado neste conto de Dostoiévski demonstra o protagonista como “mártir ridículo” o bobo que ganha a vida entretendo os auditórios com suas histórias tragicômicas. Todo esse fundo de automortificação e justificação presente neste conto perfazem a complicação grandiosa da alma do ser humano e que esta presente na obra dostoiévskiana fazendo com que este desenhe traços perfeitos do retrato da personalidade humana.

Outro aspecto interessante e que vale ressaltar que a obra de Dostoiévski nos traz o contexto cultural russo ponto bastante exaltado em suas obras literárias, tal análise convém mostrar traços determinantes não descritos superficialmente na obra, mas que só e notado através de estudos extrassuperficiais por intermédio de uma leitura mais profunda. Neste estudo também mostraremos pontos positivos do dialogismo que ocorre entre as personagens do conto, perfazendo toda a trajetória discursiva dos falares e ditos destes que articulam suas ideias e pensamentos com a plateia colocando suas opiniões e admoestações para o leitor, fazendo com que este se sinta presente na narrativa e possa inferir múltiplas significações seja no contexto social histórico ou pragmático, absorvendo a essência do “eu” neste diálogo de autor e personagens. As atitudes de diálogos presentes neste contexto permite ao leitor criar expectativas em relação à voz do autor e personagem fazendo com que esta simule um diálogo intermitente e vivo entre a plateia, trazendo estes meios para o leitor.

1 – Análise da atitude dialógica do herói

A narração se entrelaça com o narrador-testemunha em primeira pessoa que se apresenta como Polzunkov o bobo. O tempo da narrativa não aparece bem definido, percebe-se que se passa durante horas em que um auditório ouve as histórias de Polzunkov. A demarcação do tempo acontece mais definida na história encaixada que Polzunkov relata aos ouvintes, que aconteceu há seis anos, num 1º de Abril. O espaço da narrativa condensa-se em um auditório numa casa, de onde de cima de uma cadeira, Polzunkov apresenta sua história.

O Conto começa com a descrição do “contador de histórias” Ossip Mikháilitch por um narrador-testemunha anônimo e que, em seguida, nos narra a história que Polzunkov conta à plateia. A contação segue dialogada em três níveis principais:

- 1 – A história de Ossip Mikháilitch e pelo narrador-testemunha
- 2 – A narração por Polzunkov de seu relacionamento e peripécias com o chefe Fidossiéi Nikolaitch e as consequências dessas ações.
- 3 – Comentários do narrador-testemunha sobre as características de Polzunkov durante sua apresentação e sobre as reações dos membros da plateia ao ouvirem esta história.

Os níveis em que delimitam essas três partes indicam a complexidade em que narrativa se equilibra, num jogo que, ironicamente, traz afirmação e negação: em momentos Polzunkov mostra-se com seriedade e, em outros, leva a plateia a rir. Esta atuação, com jogos de verdade e engano, torna-se, portanto “carnavalizada”, característica conceituada por Bakhtin em seus estudos sobre Dostoievski, ao tratar da transposição do carnaval para a literatura e, em especial, do riso carnavalesco. (BAKHTIN, 1981, p.127)

Observamos no diálogo dos ouvintes que assistem ao “espetáculo” apresentado por Polzunkov, que, quando ele se torna contador de histórias, repete-se um jogo de poder existente no desenrolar da narrativa, como nos trechos abaixo:

Vamos lá à história! (p.513)

Vamos a história que nos vai custar dinheiro outra vez... (p. 513)

Conte tudo! Tem que contar tudo ponto a ponto! Continue! (DOSTOIEVSKI, 1963, p. 513)

Os ouvintes tornam-se igualmente donos da palavra, advinda de suas ordens impacientes. Estes narradores apresentam diálogos superiores aos dos apresentados por Polzunkov e procuram mostrar mais espertezas que o próprio contador de histórias, ao criticarem seu estilo, que poderia ser mais breve, completo ou explícito. Pelo fato de quererem serem superiores precisam usar meios para “carnavalizar o herói”, de rir dele, tornando-o mais próximo, familiar e humanizado. Observamos como estes diálogos na narrativa estão impregnados de ambiguidades e polêmicas. Também este traço, indicando a luta pelo poder que se estabelece nos diálogos entre ouvintes e narrador, é apresentado por Bakhtin ao tratar do discurso do herói e do narrador na obra de Dostoievski.

O palhaço Polzunkov aparenta-se submisso e, combinando a auto-humilhação

com a ambição do poder, relata sua “humilhante história” em um ambiente tumultuado, conseguindo sobrepor o seu discurso ao dos demais participantes. Além de valorizar sua história e querer controlar a imaginação do auditório, Polzunkov, nos diálogos que mantém com os ouvintes, devolve as acusações de desonestidade e aparenta-se aborrecido com as interrupções.

Mas, Polzunkov também não apresenta uma opinião firme sobre si mesmo. Ora mantém sua atitude dialógica apresentando-se com características de pessoa honrada, honesta e ludibriada, ora se apresentam como culpado. Como afirma Bakhtin, ao tratar do discurso em Dostoievski, o sujeito condensa-se em si mesmo para provocar elogio e reconhecimento do outro. (BAKHTIN, 1981, p.127)

A construção da figura do palhaço Polzunkov e a complexidade com que se desenvolve a narrativa, neste jogo de enganos e inversões, de afirmação e negação, de seriedade e riso, demonstram como estes diálogos em diferentes vozes, relativizadas e reduplicadas na luta pelo poder, coloca a figura de Polzunkov como o grande antecessor de “outro extraordinário ‘mártir ridículo’, de Míchkin, o ‘idiota’”, como afirma Natália Nunes (DOSTOIEVSKI, 1963, p.509).

Observa-se que nos diálogos apresentados no conto este apresenta se ora humorístico e sério sempre mostrando esta linha dialógica que perfaz a intromissão de vários discursos no interior da narrativa, isto torna este dialogismo totalmente perpizcaz entrelaçando todos os meios da dialogação das personagens, ora com a intromissão da plateia e dos outros personagens, todo este jogo de vozes intercaladas faz com que o texto assuma uma notoriedade imprescindível na tentativa de que todos tenham os seus diálogos inseridos dentro do contexto, fazendo com que todos apareçam de maneira sobressalente e que suas falas não fiquem perdidas no meio da narrativa. Podemos observar estes diálogos no trecho abaixo:

- Bem, meus senhores, vamos a primeira parte da minha história: vai fazer agora seis anos certos na primavera, no dia trinta e um de Março... (DOSTOIEVSKI, 1963, p.513)
Houve uma gargalhada geral. (DOSTOIEVSKI, 1963, p.514)

O conto apresenta em seus diálogos atitudes irônicas, observamos que Polzunkov, faz-se de palhaço, mas não que ser visto como palhaço. Este faz a plateia rir, mas sofre quando riem dele, sente-se ridicularizado, conscientemente reconhece o seu valor e sua insignificância perante os ouvintes, preocupam-se consigo mesmo na

tentativa de se defender, mas reconhece sua posição de ridículo perante os demais que assistem suas histórias inventadas e frustrantes. Embora haja este distanciamento crítico do narrador e personagem, mesmo que os ouvintes se mostrem fascinados com as historietas do narrador perfaz as ironias que permeiam os discursos apresentados nas contações.

Polzunkov usa artificios que embalam os ouvintes com sua narrativa, pois ao mesmo tempo em que os engana com suas historietas ri-se deles, nos seus diálogos estes sempre busca situações em que se dar bem, transformando em um jogo de enganos, este se diverte com a plateia, pois acha que possui a autonomia nos seus diálogos perante estes. Mas também se surpreende com a intromissão da plateia, que questiona os seus argumentos, este ora retoma sua voz não deixando que os ouvintes se apossessem do seu discurso, este entrelaçamentos de vozes está presente constantemente nos diálogos apresentados.

Observa-se que toda encenação no conto poderia ser vista como um jogo de enganos, pois todos tendem a manter esta amplitude no diálogo. Polzunkov para manter se vencedor dentro dos discursos assume diferentes tons narrativos em um deste ironiza seu próprio estilo às vezes subjetivo e reticente: “Os senhores perdoem-me que eu use esta expressão moderna”. (p.513)

O principal jogo é o riso, pois em todo desenlace dos diálogos existe algo recíproco – os ouvintes riem se de Polzunkov e este se ri deles. A conotação deste riso expressa sentimentos de superioridade, escondidos de desconfiança em si própria com medo de cair em posição de inferioridade, pois quando Polzunkov cai em gargalhadas, seu riso esconde ironicamente o jogo de poder instalado entre narrador e ouvintes.

Em relação à personagem Polzunkov este apresenta traços de ambiguidade em relação ao palhaço de “circo” este não se veste tal com um, pois sua vestimenta é de caráter formal e sem desordem de cenários, este também conta suas historietas em seus intervalos de lazer o que não apresenta notoriedade em relação aos horários de espetáculos de circos, este se localiza num plano mais elevado, fala mais altos que todos e domina os discursos e não desiste de seu intento e vai buscar sua realização através da palavra falada. Este aparentemente submisso combina-se de auto-humilhação com a ambição do poder, quando assume a sua posição de contador e começa a sua estúpida história diante da multidão tumultuada consegue sobrepor seu diálogo em relação aos demais, torna-se o dono da palavra em determinados momentos

consente em concedê-la aos demais, mas valoriza a sua história e quer ao mesmo tempo controlar a imaginação dos ouvintes, devolve todas as acusações com afinco. Mantém um diálogo firme sobre si mesmo, este ora se faz passar por honrado, honesto e enganado, fala dos seus sentimentos e culpa. Na sua confissão usa os seus diálogos em dinheiro casamento e felicidade. Todos estes complexos de jogo de enganos, inversões e reduplicações e encaixes – com que permeia esta narrativa parecem reafirmar a literariedade do texto de Dostoievski, que se permite em afirmação e negação, entre seriedade e riso que se apresenta em diferentes vozes relativizadas e reduplicadas que exige a busca no diálogo entre passividade e altivez.

2 - Considerações finais

O presente trabalho propôs uma análise sobre aspectos estudados por Bakhtin nas obras do autor Dostoievski, trazendo aspectos relevantes para este estudo, pois este não permite trazer uma ênfase totalmente positiva, mas perfaz um estudo através do embasamento teórico fazendo com que tais afirmações estejam ancoradas em estudos posteriores o que não impede que esta seja estudada em outros ângulos, ora não abordada nesta pesquisa. Concluimos que tal estudo para este momento alcança os objetivos propostos atendendo as amplitudes deste enfoque. Observamos que todo o estudo enfocado traz notoriedade em relação aos diálogos existentes entre os participantes envolvidos na narrativa, mostrando pontos relevantes na atitude dialógica e no jogo de poder e submissão que existe na narrativa.

3 - Referências

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

DOSTOIEVSKI, F. M. Polzunkóv. Trad. Natália Nunes. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963.

DOSTOIEVSKI, F. M. Polzunkóv. In: Noites brancas. Trad. Olivia Drähenbühl. In: Obras: Completas e ilustradas de F. M. Dostoievski. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Editora Martins fontes. São Paulo 2003.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A AUTOBIOGRAFIA E OS MECANISMOS DA MEMÓRIA EM INFÂNCIA

Carlos Alberto Alves (mestrando) UNIANDRADE

0. Introdução

O corpus desta análise é a obra literária *Infância* de Graciliano Ramos. O assunto é o relato do período de infância do narrador que por meio de lembranças vai expor conflitos, angústias e concepções que foram forjadas nesse período de vida.

Este ensaio discute dois pontos. Primeiramente, a classificação da obra: autobiografia, biografia ou romance autobiográfico? O segundo, o mecanismo da memória no resgate das lembranças passadas. Para argumentar esta análise serão exploradas as obras *O pacto autobiográfico* de Philippe Lejeune e *Memória e sociedade* da Professora Ecléa Bosi. O primeiro autor nos fornece a teoria sobre autobiografia e romance autobiográfico. Ecléa Bosi analisa as teorias de Bergson e Halbwachs sobre os mecanismos da memória. Como metodologia, buscam-se em *Infância* exemplos dos conceitos estudados.

Já Dr. Freud chamava a atenção para a relevância do período da infância na formação da personalidade do indivíduo. Assim, quando a revisitamos por meio de lembranças buscadas na memória, revelamos o que nos formou, trazemos à tona vários elementos significativos que edificaram nossa identidade. Nesse sentido, *Infância* é em essência o relato de construção de uma identidade.

O século XX consolidou os meios terapêuticos utilizados pela psicologia, mais especificamente pela psicanálise, nos quais o terapeuta realiza uma anamnese com o paciente. Essa prática consiste em uma entrevista que busca lembrar todos os fatos que se relacionam com a doença e à pessoa doente. Embora a obra em análise não seja realizada em um “set” terapêutico, muito menos tenha fins de cura de um paciente, ela lembra as características da anamnese. Assim *Infância* pode ser visto como uma espécie de anamnese feita pelo narrador-personagem, trabalho que para ele tem um efeito catártico.

1. A questão da identidade

Segundo Lejeune (1975) a autobiografia faz uma exigência: autor, narrador e personagem devem ter o mesmo nome próprio. A essa necessidade ele chamou de identidade. Ou seja, o nome próprio do autor deve ser o mesmo do narrador e também do personagem.

A fim de verificar o nome do autor, recorreremos à capa do livro, ou à folha de rosto. Na obra em questão, constatamos o nome do autor: Graciliano Ramos.

Agora vamos atrás do nome do narrador. No texto temos sua voz em “A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso...” (RAMOS, 1995, p.7) e em “Mergulhei numa comprida manhã de inverno.” (RAMOS, 1995, p.17). Inferimos daqui que estamos diante de um narrador em primeira pessoa, pois os verbos das passagens citadas nos remetem a ele. Não apenas nessas passagens, mas ao longo de todo o texto nada nos diz sobre o nome próprio desse narrador. Dirijamos nossa análise agora para o personagem.

Do texto extraímos essas passagens: “Que idade teria eu? Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos.” (RAMOS, 1995, p.7) e “Datam desse tempo as minhas mais antigas recordações do ambiente onde me desenvolvi como um pequeno animal.” (RAMOS, 1995, p.10). O texto permite concluir que o personagem é o narrador – ele utiliza os pronomes pessoal, possessivo e oblíquo da primeira pessoa, respectivamente “eu”, “minha” e “me”. Mas, assim como ocorre com o narrador, em nenhum momento da obra declara-se seu nome próprio. No entanto, se concluimos que narrador e personagem são a mesma pessoa, logo possuem o mesmo nome próprio, embora não declarado, e que assim há entre esses dois – narrador e personagem – a mesma identidade.

Até aqui só podemos afirmar que narrador e personagem possuem a mesma identidade. Falta-lhes o nome próprio para verificarmos se é a mesma do autor, Graciliano Ramos. Mas se o texto não nos fornece esse dado, não posso afirmar que é o mesmo do autor. No entanto, também não posso negar. Segundo Lejeune (1975) uma outra possibilidade de atribuir ao texto o caráter autobiográfico, seria o narrador declarar que se trata de uma “autobiografia” ou “história da minha vida”. Mas essa declaração não se encontra em *Infância*.

Outra possibilidade para classificar a obra como autobiografia ou romance autobiográfico seria analisarmos o pacto entre autor e leitor. No pacto autobiográfico, o

nome do autor é atribuído ao personagem no texto. Não é esse o nosso caso. No pacto romanesco, há informações paratextuais que aquela obra é um romance. No caso de *Infância* também não acontece. Portanto a questão do pacto entre autor e leitor não nos ajuda.

Para Lejeune, o texto não seria nem autobiográfico, nem romanesco. A indeterminação é total. “O leitor, segundo seu humor, poderá ler essa narrativa no registro que quiser” (LEJEUNE, p.29). E observa que

A importância do contrato (autor-leitor) pode ser, aliás, comprovada pela própria atitude do leitor que é determinada por ele: se a identidade não é afirmada (caso da ficção), o leitor procurará estabelecer semelhanças, apesar do que diz o autor (LEJEUNE, 2008, p.26).

A identidade é um fato diretamente observável no enunciado. Como *Infância* não explicita a identidade entre a tríade (autor-narrador-personagem), a equação $A = N = P$ não basta. Então um quarto termo é necessário à equação: a semelhança, um referente extratextual, um modelo, um protótipo.

2. Semelhança

Importa deixar claro que identidade não é o mesmo que semelhança. A identidade dá-se no interior do texto. Já a semelhança é extratextual, ela tem que ser procurada fora do texto. A semelhança “é uma relação, sujeita a discussões e nuances infinitas, estabelecidas a partir do enunciado” (LEJEUNE, 2008, p. 35). Ou seja, embora a semelhança seja buscada fora do texto, ela só é pertinente quando confrontada com o texto.

Assim cabe ao leitor, conforme sugeriu Lejeune, procurar semelhanças do autor com o narrador-personagem. Comparar fatos da vida real do autor (extratextual), Graciliano Ramos, com as relatadas no enunciado, buscando as semelhanças entre eles.

Graciliano Ramos, nosso autor, nasceu em Quebrangulo, interior de Alagoas, em 1892. Dois anos depois, a família muda-se para Buíque, interior de Pernambuco. Comparemos essas informações com o texto: “Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos, em Alagoas, e entrávamos no sertão de Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe, duas irmãs.” (RAMOS, 1995, p.9) e esta outra: “Buíque tinha a aparência de um corpo aleijado: o largo da Feira formava o tronco...” (RAMOS, 1995, p.45). A primeira

passagem do texto citada a remetemos à saída da família do interior de Alagoas, e a segunda à chegada ao interior de Pernambuco.

No ano de 1900, a família Ramos muda-se para Viçosa, em Alagoas. Esse ato é encontrado no texto:

Meu pai [...], mercadejava com o fim de obter meios para regressar às Alagoas e à mata.[...]Mas de madrugada, quando os almocreves inqueriam as últimas cargas e minha mãe fiscalizava a casa deserta[...]Uma caminhada extensa, dezena de léguas[...]Chegamos ao município de Viçosa, em Alagoas” (RAMOS, 1995, p.160).

Em 1904, incentivado por Mário Venâncio, Graciliano Ramos funda o “*Dilúculo*”, um jornal de crianças, do qual foi editor. Esse incentivador, seu mentor intelectual, em 1906 comete suicídio, o que implica também no fim do *Dilúculo*. Encontramos esses fatos no capítulo intitulado *Mário Venâncio*:

Insinuou-nos a fundação de um periódico. [...] Aferramo-nos a ela e, vencendo embaraços e canseiras, tornamo-nos diretores do *Dilúculo*, folha impressa em Maceió, com duzentos exemplares de tiragem quinzenal. [...] O desgraçado título foi escolha do nosso mentor, fecundo em palavras raras. [...] Mário Venâncio continuava a animar-me, eu desviava pretensões arriscadas. [...] Esse amável profeta bebeu ácido fênico. [...] O *Dilúculo* também morreu logo (RAMOS, 1995, p.230)

Essas comparações entre o texto literário e dados da vida do autor permitem-nos estabelecer as semelhanças, sugeridas por Lejeune, a fim de classificar a obra como um romance autobiográfico.

3. Uso da memória

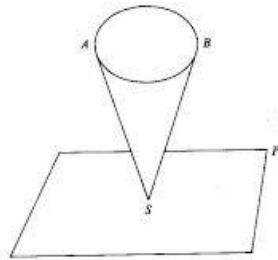
Para introduzirmos essa seção, vejamos a definição de autobiografia: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 200, p.14).

Desmembremos os termos da definição: narrativa significa contar, relatar; retrospectiva implica voltar ao passado; pessoa real, um indivíduo humano, que existe de fato. Assim, para uma pessoa real relatar algo ocorrido no passado é necessário que ela faça uso da memória, uma atividade mnêmica. Segundo Bergson “A memória permite a relação do corpo presente com o passado, e ao mesmo tempo interfere no processo atual das representações” (*apud* BOSI, 2001, p.46).

Bergson (2011) faz uma distinção entre percepção e lembrança. O ato perceptivo é um contato sensorial por meio dos órgãos de sentidos humanos, um ato presente que estimula o cérebro que por sua vez traz-nos uma representação. A lembrança é a resposta a esse ato. Ou seja, tudo que vier à tona despertado pela representação. Ela traz à superfície o que estava submerso. Mas presente e passado trabalham juntos nesse processo:

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros “signos” destinados a evocar antigas imagens (BOSI, 2001,p.46).

A fim de explicar as relações entre a percepção e a memória, Bergson (2011) elaborou o esquema do cone invertido. Na figura abaixo temos:



- SAB = “totalidade de lembranças acumuladas na memória” (BERGSON, 2011, p.178).
- AB = assentado no passado (reservatório do passado, arquivo de estados psíquicos vividos).
- S = presente do sujeito, que toca a realidade, que percebe.
- P = realidade, presente, conforme a representação do indivíduo do universo.

Sua dinâmica se daria do seguinte modo: S tem contato com P, isso gera uma percepção das coisas (sensorial). Esse contato dispara um sinal que vai percorrer a memória (processo neurocerebral) até encontrar a representação da coisa, ou algo que se assemelhe a ela. Isso desperta (acende uma luz) na memória uma emoção psíquica vivida por aquela representação.

Por isso, toda vez que o adulto (agora, tempo presente) ouvir falar alto, gritos, ou vir um objeto, ele sente a emoção vivida anos atrás, recuperada agora e trazida à tona pela memória.

Observemos essas ideias de percepção e lembrança no capítulo “Um cinturão”:

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as consequências delas me acompanharam. [...] Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera [...] Onde estava o cinturão? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo. [...] Foi esse meu primeiro contacto que tive com a justiça (RAMOS, 1995, p. 32).

O objeto cinturão desperta no personagem reações emotivas. Note-se como o fato de falar alto – hoje, no presente – provoca no personagem uma reação colérica.

Por meio de associações de similaridade e de contiguidade, a memória ativa um sistema de dinamismo interno que a partir de uma imagem qualquer aciona outras imagens tornando possível novas relações. Conhecemos similaridade também como metáfora e contiguidade como metonímia. Exemplifiquemos com passagens do texto: “As formigas suavam, as camisas brancas tingiam-se, enegreciam,” (RAMOS, 1995, p.11). Não foram as formigas que suavam, mas os trabalhadores. Por meio de associações de imagens – trabalhadores com formigas – forma-se uma reação de similaridade. Podemos observar esse outro exemplo em que uma imagem faz o personagem, por associação, lembrar-se de outra: “... ria mostrando os dentes amarelos, que me faziam pensar no gigante Adamastor” (RAMOS, 1995, p.238).

4. Memória e inconsciente

Ecléa Bosi (2001) destaca que o princípio central do trabalho de Bergson sobre a memória é tê-la como conservação do passado em estado latente: “Memória como conservação do passado; este sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas da lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente” (BOSI, 2001, p.53). Inconsciente porque está fora da consciência atual, momentânea e ativa. Bergson utiliza inconsciente diferente do significado que o Dr. Sigmund Freud o faz em sua teoria psicanalítica. Mas se analisarmos o trabalho da memória como conservação do passado em estado latente, e que nos basta despertá-la para que ela nos traga lembranças (quaisquer que sejam, independente de juízo moral ou de valor) e associarmos a isso, também, o inconsciente freudiano, poderemos ampliar a interpretação nessa passagem do texto:

Às vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase embelezava. Catorze ou quinze anos mais moço que ela, habituei-me, nessas tréguas curtas e valiosas, a julgá-la criança, uma companheira de gênio variável que era necessário tratar cautelosamente.

Sucedia desprecatar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre – e causavam-me desgosto (RAMOS, 1995, p.71).

Trata-se de um conceito tradicional da psicanálise freudiana: o Complexo de Édipo. Ao lembrar-se da mãe, o personagem revela seu desejo daquela época – portanto passado – em relação a sua genitora. Note-se que a mãe não era dura com ele, ela “quase embelezava”. A distância de idade entre eles era pouca “catorze ou quinze anos”, ela deveria ter no máximo uns vinte anos, auge da beleza feminina. O narrador utiliza para reforçar a situação a expressão “habituei-me”, ou seja, passou a ser comum. Eram momentos “valiosos” esses em que ela não estava zangada. Julgava-a “criança, uma companheira”, ou seja, estava próxima de seu nível de relacionamento. Cautela era necessária devido ao “gênio variável” da mãe. Mas havia momentos em que a situação escapava ao seu controle, ele descuidava-se - “desprecatar-me” - aí então ela se irritava e o cobrava à realidade, ela mãe e ele um filho, e a idade que era pouca, agora volta a crescer e distanciá-los. Isso lhe causava “desgosto”. O desejo em relação a sua mãe era físico e erótico.

5. A memória como reconstrução do passado

Bergson (2011) tem a memória como conservação do passado em sua inteireza e autonomia, para Halbwachs (2006) falta, a rigor, um tratamento da memória como fenômeno social. A memória do indivíduo carrega as concepções, as imagens que construiu no relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. A imagem que fica é aquela fornecida pelo relacionamento social. É frequente associar instituições a pessoas. Isso acontece em *Infância*, quando o menino faz essas associações:

Para reduzir-me as travessuras, encerrar-me na ordem, utilizaram diversos elementos: a princípio os lobisomens [...] em seguida a religião e a polícia, reveladas nas figuras de Padre João Inácio e José da Luz. Resumiram-me o valor dessas autoridades, (RAMOS, 1995, p.87)

Na passagem acima, temos que instituições como a igreja e a polícia ficaram para o menino conforme ele se relacionou com pessoas, padre João Inácio e José da Luz, que as representaram para ele. Temos um exemplo da memória como fruto do relacionamento social.

Encontramos no texto um exemplo de como a instituição igreja, associada no texto à figura de padre João Inácio, ficou na memória do personagem:

Frei Clemente, um bárbaro que fustigava as mulheres e infundia enorme respeito. Padre João tinha muito de Frei Clemente: não chegava a açoitar os paroquianos, mas, se se aperreava, distribuía insultos aos pequenos, raça de cachorro com porcos. Este desacato era proferido com energia e gritos, fora do púlpito, pois não consta que Padre João Inácio haja pregado. (RAMOS, 1995, p.46).

Note-se que inicia falando de outro representante da igreja – Frei Clemente. A este é atribuída a ação de fustigar as mulheres. Vejamos o que nos traz para o termo fustigar o Novo Dicionário da Língua Portuguesa: ”**Fustigar**. 1. Bater com vara [...] 2. Vergastar, açoitar [...] 3. Castigar, maltratar [...] 4. Excitar, incitar, estimular” (DE HOLANDA FERREIRA, 1986, p.824). Com essa ação o Frei impunha respeito. Segundo nosso narrador-personagem, Padre João Inácio não era diferente de Frei Clemente. Mas seus desacatos eram proferidos fora do púlpito. Ou seja, sua prática não era a mesma que pregava – hipocrisia. Portanto foi o convívio que teve com o padre João Inácio que lhe fincou a impressão sobre a igreja.

No capítulo “Um cinturão”, já explorado aqui, ocorre um exemplo quanto à concepção que lhe foi passada, e a que ficou, sobre a justiça:

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as consequências delas me acompanharam.[...] Foi esse meu primeiro contato com a justiça.(RAMOS, 1995, p.32).

A concepção de justiça reaparece em outras passagens:

Assistíamos a uma pena estranha, infligida sem processo. A acusação se desenvolveria em segredo. No decurso da tortura, o diretor rosnava, e pelo mover dos beijos percebíamos a injúria murmurada no recreio. Não havia defesa. Nenhuma interferência (RAMOS, 1995, p.237).

Mais tarde, quando os castigos cessaram, tornei-me em casa insolente e grosseiro – e julgo que a prisão de Venta-Romba influenciou nisso. Deve ter contribuído também para a desconfiança que a autoridade me inspira (RAMOS, 1995, p.224).

Sua concepção de justiça foi-lhe repassada pelas situações que vivera e que permaneceram em sua memória, tanto as que ele próprio sofreu como as que ele presenciou.

6. A reconstrução do passado

Diferente de Bergson (2011) que tratou a memória como conservação do passado tal como fora, Halbwachs (2006) trata a memória como reconstrução do passado por meio da lembrança com materiais que nos afetam no presente. O ponto de vista passa a ser outro, pois hoje nossa percepção já não é a mesma de outrora, a visão de mundo alterou-se. Toda vez que evocamos uma lembrança, ou mesmo que ela venha espontaneamente, a concebemos de uma nova forma, porque já somos outro. Segundo Halbwachs lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (BOSI, 2001, p.55).

Percorremos o texto para buscar um exemplo dessa ideia:

Tinham-me chegado notícias da escravidão, sem relho, sem tronco, aceitável, quase desejável. Maria Moleca e Vitória, livres, viviam sossegadas em casa de meu avô. Não me vinha a ideia de que se conservassem ali por hábito ou por não terem para onde ir. [...]Ingratas. Não me ocorria que alguém manejara a enxada, suara no cultivo do algodão e da cana: as plantas nasciam espontaneamente (RAMOS,1995, p.168).

A convivência do menino com a escravidão era tranquila. O narrador adulto, por sua vez, analisa essas lembranças com a visão do momento da escrita.

7. A implicação do social na interiorização do discurso dominante

Vamos direto ao texto:

Foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha. [...] Meu pai achou a observação original enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do sol. [...] Estão vendo essa maravilha? Produto meu. [...] Tornei-me, de qualquer forma, autor de uma frase aparatosa e amaldiçoei o negro velho, origem dela. [...] Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo.” (RAMOS,1995, p.103)

Essa passagem mostra o conflito do personagem em impulsivamente fazer uma declaração e depois com a reflexão arrepende-se dela. Mas entre o pronunciamento e a reflexão seu pai apoderou-se dela e a divulgou com orgulho o julgamento do filho. Isso aborreceu o personagem, mas já era tarde, fugira ao seu controle. Esse trecho ilustra a predominância do social sobre o indivíduo. Este pode até querer reagir, mas inevitavelmente acaba por incorporar um pouco, ou muito, do discurso dominante de sua época.

Outro exemplo dessa relação de predominância do social sobre o indivíduo aparece nessas passagens do texto, nas quais se observa a construção da identidade pelo grupo de convivência:

Ainda isento de compromissos, murchava diante de pessoas desconhecidas. Com certeza já me haviam habituado a julgar-me um ente mesquinho (RAMOS, 1995, p.34).

Minha mãe estranhou a manifestação rebelde [...] Teimava em declarar-me um animal (RAMOS, 1995, p.69).

No íntimo julgava-me fraco. Tinham-me dado esta convicção e era difícil vencer o acanhamento (RAMOS, 1995, p.110).

Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia (RAMOS, 1995, p.190).

Nota-se que os adjetivos de mesquinho, animal, fraco, bruto não são atribuições que o próprio personagem fazia de si, mas rotulações que as pessoas que conviviam com ele lhe impunham; a ele coube apenas incorporá-las.

8. Sonho e memória

Quando o fato a ser recapturado na memória for muito distante no tempo e particularizado, quase que uma experiência exclusiva do indivíduo, menos compartilhado com a sociedade, menor será a ação da consciência atual. Segundo Bergson:

É o caso das imagens do sonho. Essas lembranças singulares devem, de algum modo, despersonalizar-se, senão banalizar-se, para se encaixarem na percepção atual que se põe como relação imediata e ativa do corpo com o mundo, do eu com a sociedade (*apud* BOSI, 2001, p.51).

Halbwachs também contribuiu a respeito de sonho e memória: “é no sonho que o espírito está mais afastado da sociedade” (*apud* BOSI, 2001, p.56). Encontramos no texto as seguintes passagens:

Os meus ouvidos aguçavam-se, reconstituíam frases indistintas, supriam lacunas – e isto encurtava ou alongava o tempo (RAMOS, 1995, p.132).

Essas coisas, lentas, quase invisíveis, passaram-se num espírito nebuloso. Para bem dizer, não havia tempo. Na sombra avultavam figuras luminosas. Mas entre elas ficavam espaços vazios, que novas imagens vieram preencher (RAMOS, 1995, p.199).

De qualquer modo a aparição deve ter sido real (RAMOS, 1995, p.7)

O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade (RAMOS, 1995, p.23)

Muitos fatos distantes no tempo e vividos particularmente não são atualizados pela consciência atual. Assim surgem lacunas a serem preenchidas pelo próprio indivíduo que as tem como reais.

9. Conclusão

Infância é um romance autobiográfico. Chega-se a esse veredicto, baseado nas teorias de Lejeune, após excluir a biografia (narrador e personagem são idênticos) e a autobiografia (não há identidade entre autor-narrador-personagem). Restou o romance autobiográfico, escolhido pelo critério da semelhança entre o narrador-personagem (no texto) e dados extratextuais sobre a vida do autor.

Se Bergson tinha a memória como conservação do passado tal como ele fora, Halbwachs a tem como reconstrução do passado. Há dois momentos distintos: o da lembrança, momento em que a memória é acessada, e o do fato lembrado, este em algum ponto do passado. Entre um e outro há um hiato. Nesse interim, inevitavelmente, o indivíduo já não é mais o mesmo. Assim, não lhe é possível ter a mesma concepção do fato vivido no passado, pois a visão de mundo, concepções, valores, crenças, a cultura desse indivíduo transformaram-se. Além disso, quanto mais distante do presente for a lembrança, provavelmente maiores serão os espaços não preenchidos, o que implica em uma ação da memória em preencher esses espaços a fim de dar-lhe um caráter coerente com a racionalidade.

Em *Infância* temos o tempo do fato vivido pelo menino, o personagem, que difere do tempo do narrador-adulto que está no momento da escrita. Há uma visita do narrador aos fatos vividos outrora pelo menino. Mas não é mais o menino quem transita por esse passado. O narrador já é outro. A frase de Heráclito (aproximadamente 35 a.C - 475 a.C) de que “um homem não se banha duas vezes no mesmo rio” ilustra o entendimento do porque que a memória reconstrói o passado, e não simplesmente o visita tal como fora.

Halwachs acrescenta à teoria de Bergson o caráter do social na construção da memória. O texto de *Infância* permite-nos constatar o quanto o meio social influenciou o personagem na construção de concepções a respeito das instituições sociais, por meio do convívio com pessoas próximas a ele.

Narrar uma experiência pessoal, geralmente traumática, implica o uso da memória. Esse trabalho tem uma função de catarse para o indivíduo. É por meio dele

que se faz uma descarga e também organização das ideias passadas no presente. No texto literário analisado, já no último capítulo, encontramos uma passagem na qual o personagem nos dá um testemunho desse caráter catártico ao narrar e fazer uso de sua memória: “Se pudesse abrir-me com alguém, narrar alegrias e decepções, talvez conseguisse alívio.” (RAMOS, 1995,p.246). Contar o passado, portanto fazer uso da memória, é imprescindível para o equilíbrio psíquico de um indivíduo.

10. Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Editora Martins e Fontes, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A AUTOFIÇÃO EM “A BELA ESQUINA”, DE HENRY JAMES

Maria Luísa Carneiro Fumaneri (doutoranda) – UFPR

Pode parecer estranho submeter, a um simpósio sobre romance histórico, um trabalho sobre Henry James. Esse é um autor, afinal, notório pela constituição de uma obra voltada à narrativa de alta voltagem psicológica, eminentemente moderna, relativamente inconclusiva. Entretanto, o que, creio, pode ser interessante de se discutir com os colegas aqui é a visão da história que perpassa essa obra. É senso comum, afinal, que todo o romance carrega, em seu bojo, uma historicidade. O próprio gênero é resultado de um desenvolvimento das formas em favor de certa compreensão do humano, inspirada por processos extraliterários de entendimento da realidade. O que pode ser interessante, portanto, ao voltar o olhar à obra de Henry James, é perceber como o autor lida com esses elementos a fim de estabelecer um projeto propriamente literário.

Considerado um exímio retratista da vida particular, James, para Leon Edel (seu biógrafo e importante estudioso)

Acreditava antes de tudo que o artista é na ficção o historiador daquela parte da vida nunca retratada nos compêndios de história: a vida particular que se desenrola dentro das casas, mas que constitui parte da sociedade em que é vivida. Para ele a literatura é o grande repositório da vida e acreditava que o romance é um espelho em uma estrada, ele reflete não só o panorama da existência, mas também o semblante do artista no instante preciso em que toma contato com o mundo ao seu redor (EDEL, 1960, p. 10-11).

Dessa forma, a obra de James é perpassada não só pela preocupação de o que representar, mas também do que significa representar o que se escolhe. A vida aparece, em seu discurso crítico, como uma “uma miríade de formas” (JAMES, 2011, p. 22), e da mesma forma a ficção, não cabendo portanto à crítica regular a produção literária, mas entendê-la como vária. Nesse sentido, a ficção é pouco ou nada redutível a fórmulas, porque o que realmente há de contar é a integração entre a visão particularíssima e o modo de representar que a ela se adequa. Assim, se o romancista é

associável ao pintor, é também ao filósofo, na medida em que não apenas apresenta o quadro, mas lhe dá sentido (p. 15).

É essencial, portanto, para compreender o que o olhar de James pode ter a acrescentar, buscar entender o encaminhamento que o levou a conquistar seu estilo tardio, tão admirado quanto criticado, afinal, como vimos, essas duas esferas (estilístico-formal e temática) não são distinguíveis para ele. Como nosso objetivo é a análise de um conto escrito já em sua tão discutida última fase, um breve passar de olhos pela sua trajetória pode ser útil.

O estilo de James, conta Edel, amadurece a partir da preocupação de representar personagens centrais (e às vezes narradores) que têm uma apreensão reduzida da realidade à sua volta. O exemplo do crítico é Maisie, a criança do romance *Pelos olhos de Maisie*, mas poderíamos igualmente remeter à governanta-narradora de *A volta do parafuso*, famosa história de James que ainda levanta polêmicas sobre se os fantasmas que assombram um casal de crianças existem ou se são projeções de uma mente que sofreu violenta repressão sexual.

Ainda segundo Edel:

A fim de atingir esse objetivo, valeu-se crescentemente das lições que lhe haviam sido ministradas no teatro: apresentações da ação por meio da cena, o uso do diálogo como processo narrativo, a exclusão do autor onisciente de seu papel de informador e comentarista. Isso significava também a imposição de uma responsabilidade ao leitor forçado a deduzir o que ocorria na história. De certa forma esse processo converte o leitor em autor, colocando-o à janela do escritor na “casa da ficção” (EDEL, 1960, p. 56)

Vale notar portanto que o desenvolvimento de certa técnica de construção do narrador jamesiana, tão louvada como o único caminho possível para o romance – lembre-se dos comentários de Norman Friedman em seu “O ponto de vista na ficção” (2002) – é, antes de mais nada, uma técnica direcionada a um objetivo bastante específico. Por isso mesmo, pode ser perigoso aproximar James de outros importantes autores modernos, com o risco de perder a especificidade. Como demonstra Edmund Wilson, no famoso ensaio “The ambiguity of Henry James”, a verdade é que as aproximações revelam mais diferenças que semelhanças. Wilson discute, por exemplo, as críticas de James a Flaubert. Segundo o crítico, o autor norte-americano não teria compreendido parte da ironia de *A educação sentimental*, mostrando-se ofendido com a representação de personagens tão indignos de figurarem em uma obra. Wilson, entretanto, observa que Frédéric Moreau, protagonista do romance de Flaubert, seria

“um personagem perfeito de Henry James: ele é sensível, cauteloso e teme a vida” (WILSON, 1963, p. 101-102)¹. Ora, por que então ele parece a James tão repulsivo?

Pode ser de ajuda, nesse sentido, a leitura que Pierre Bourdieu faz da obra de Flaubert. Para o sociólogo, a questão é que a técnica flaubertiana de representar fragmentos significativos visando a abolição de uma “construção piramidal” no romance, ou seja, de uma hierarquia de valores que traz uma “perspectiva unificadora” seria uma espécie de visão da história, em que tanto o burguês quanto o povo aparecem cercados de um “desencantamento absoluto” (BOURDIEU, 2010, p. 132), o que leva a uma “distância irônica, por vezes paródica” (p. 113-114). Em Flaubert, portanto, o olhar é superatório, muito mais que em James, pois não há sequer possibilidade de adesão a quaisquer tomadas de posição possíveis.

Por que então, se há similaridades entre os personagens de James e de Flaubert, o primeiro sente-se tão distinto do segundo? É evidente para qualquer leitor dos dois romancistas que, de fato, James é muito menos ácido que Flaubert. Segundo Wilson,

(...) é possível que o antagonismo de Henry James a Flaubert tenha algo a ver com o fato de que a crítica do último a tudo que permeia a pusilanimidade da alma burguesa tenha tocado Henry James pessoalmente. Os protagonistas do James tardio estão sempre se lamentando por terem vivido insuficientemente; e James tira desses não-participantes toda a nobreza triste e retraída, toda a beleza decadente, para a qual eles se prestam (WILSON, 1963, p. 103)².

Ocorre, assim, que há algo fundamental que separa a posição dos dois autores – James é um representante do Novo Mundo e, ainda que tenha passado boa parte de sua vida na Europa e mesmo assumido a nacionalidade inglesa, o fato de a maioria de seus personagens mais famosos estarem nessa situação de expatriação coloca outra questão em jogo: o problema da falência de modelos europeus, da queda da aristocracia e ascensão burguesa, não está tanto em seu horizonte. Os modelos de moralidade são, portanto, em James, mais elásticos do que em Flaubert. Seus personagens tentam não errar, mas erram. E, quando o fazem, colocam o leitor na incômoda posição de se perguntar se há algo como não errar. E isso porque talvez um dos temas maiores de James seja exatamente o problema da impossibilidade de visão neutra. Seus

¹ “a perfect Henry James character: he is sensitive, cautious, afraid of life”, no original.

² “(...) it may be that Henry James’s antagonism to Flaubert has something to do with the fact that the latter’s all-permeating criticism of the pusillanimity of the bourgeois soul has touched Henry James himself. The protagonists of the later James are always regretting having lived too meagerly; and James distills from these non-participants all the sad self-effacing nobility, all the fine wan beauty, they are good for”, no original.

personagens, vivendo sempre na obsessão de compreender o que está fora deles, parecem sempre recair no mesmo erro: a sobredeterminação da realidade por influência da subjetividade. É por isso que Edel afirma que há, em James, um certo “determinismo psicológico” (1960, p. 28), isto é, “uma galeria de estudos sutis sobre indivíduos dominados por forças e atitudes que fogem a seu controle, esgotados por conflitos entre o temperamento e o ambiente” (p. 47-48).

É nesse sentido que o caso de “A bela esquina” pode ser esclarecedor. O conto foi publicado em 1908, cerca de três anos depois da viagem que James fez aos Estados Unidos depois de anos na Europa, e guarda fortes referências a algumas impressões que o autor registrou em diário. Seu personagem principal é Spencer Brydon, um homem de 55 anos que retorna à sua América natal depois de mais de três décadas na Europa. O motivo da viagem é checar suas duas propriedades: a primeira, uma casa que será transformada em um conjunto de apartamentos, o que deixará seu proprietário bastante confortável em termos de renda na velhice. A segunda é a casa da “bela esquina”, na qual viveram e morreram seus familiares – a casa da infância. Brydon está na cidade para fiscalizar a obra, o que faz com uma desenvoltura que jamais imaginaria possível. Sua facilidade em dar ordens e se meter nas obras leva mesmo sua velha amiga, Alice Staverton, a afirmar, em tom jocoso, que, se ele tivesse ficado nos Estados Unidos, “teria antecipado o inventor do arranha-céu” (JAMES, 1994, p. 135). A descoberta desse talento nato sufocado por uma vida afastada de sua possibilidade de desenvolver-se é um assunto sobre o qual Brydon, ficamos sabendo, já reflete há um tempo. Será que ele seria o mesmo se tivesse ficado em casa? Que segredo sobre a sua essência ele descobriria se ao menos pudesse saber o que teria sido se as coisas tivessem corrido de forma diferente? Aí entramos propriamente na parte fantástica do conto – que faz com que ele seja considerado uma *ghost story* – e no tema tão característico dos personagens de James: Brydon fica obcecado em *ver* quem ele teria sido. Ao conversar isso com Alice, sua amiga com quem, sabemos por indicações, teve alguma espécie de relacionamento amoroso no passado, ouve, inesperadamente, que ela já o viu, o Brydon alternativo, em sonho. Nesse momento começa a parte mais difícil de parafrasear do conto. O personagem cria um método bizarro para apanhar sua presa, que consiste mais ou menos no seguinte: ele entra na casa da bela esquina à noite e passa horas a percorrê-la, abrindo todas as portas. Sua teoria é a de que o fantasma do que ele teria sido ronda por lá e que, dessa forma, ele acabará por encurralá-lo. É nessa parte da perseguição –

que constitui um longo trecho do conto – em que adentramos mais fundo no vórtice da subjetividade, naquele realismo psicológico de que se falou, pois há pouquíssimas marcas objetivas deixadas para o leitor. Na realidade, mesmo quando há, as interpretações de Brydon é que ficam em primeiro plano. Mesmo quando ele dá com uma porta fechada – o que vai totalmente contra o seu procedimento, logo, ele *crê* que não a fechou – o que importa mesmo é o quanto ele é capaz de dar a esse fenômeno uma série de interpretações diferentes. O fantasma deve estar com medo dele. Ou, talvez, queira se medir com ele, o Brydon por assim dizer real, e ver se tem coragem de transpor a porta. Por último, ele chega à conclusão de que o fantasma só quer levantar a bandeira da discricção. Como se sabe, a questão da preservação da privacidade é um tema maior de James (pense-se, por exemplo, no conto “A coisa realmente certa”, em que um fantasma volta para impedir que um colega escritor complete sua biografia). E é essa explicação que convence Brydon, que desiste, em meio à exaustão, de buscar seu outro – pelo menos até perceber que ele vai se deixar mostrar.

Mas, antes da análise da cena final, é importante perceber o quanto, neste conto, interessa a questão da essência. Na realidade, a narrativa se inicia com a fala do próprio Spencer Brydon, que defende, diante de Alice Staverton, a opinião de que não pode declarar uma impressão sobre Nova York. Segundo ele, o problema seria que a impressão de qualquer coisa está contaminada de uma subjetividade, de algo que interessa apenas a quem expressa aquela opinião. São várias as essências com que Brydon está preocupado. Nova York, na velhice, parece-lhe diferente. Não só porque a cidade de fato mudou, mas a questão é que, agora, o que lhe parecia repulsivo na juventude parece dotado de certa beleza. O incômodo, portanto, é que as coisas mudam a partir do ponto em que está o olhar.

A essência de Alice Staverton também é amplamente discutida. Enquanto os dois amigos conjecturam sobre quem Brydon seria se tivesse ficado, caso não tivesse vivido, em suas palavras, a “vida egoisticamente frívola e escandalosa” que levou ao longo daqueles trinta anos, termina seu discurso se perguntando o que essa vida fez dele, ao que Alice diz: “Veja você o que ela fez de *mim*”. Mas Brydon não ouve: ““Oh, você é o tipo de pessoa que ninguém poderia ter mudado””. Assim, Alice tem uma essência, ele há de ter também, algo “como o pleno desabrochar da flor” que “está infuso no pequeno e concentrado botão” (p. 143), um núcleo duro, que teria permanecido latente ainda que tenha vivido uma vida diferente.

A que se perguntar, então, o que Brydon anseia ver. Ele sabe, afinal, que é bem possível que, tendo permanecido na América, talvez fosse um construtor, um milionário. E é mais ou menos isso que vemos quando ele finalmente topa com o “fantasma”. Por isso poderia parecer uma contradição que, ao encontrar o fantasma parado em um cômodo, com as mãos nos olhos, em uma atitude que parece de temor, mas que poderia ser também de vergonha, Brydon se surpreenda tanto com o que vê: um homem vestido de forma extravagante, sem dois dedos da mão direita. Se as vestimentas denotam a posição social que ele teria atingido, a marca da mutilação, além de contar algo de sua vida, é funcional para que Alice confirme que foi o mesmo fantasma que apareceu a ela em sonho pela segunda vez naquela noite. Porém não são essas marcas que assustam Brydon e o fazem desmaiar depois de alguns instantes, mas o rosto.

O rosto, *aquele* rosto, de Spencer Brydon? (...) Era desconhecido, inconcebível, medonho, desligado de qualquer possibilidade...! Ele havia sido “traído”, gemeu interiormente, tocando uma caça como essa: a presença que tinha diante de si era um horror, mas o desperdício de suas noites fora apenas grotesco e o sucesso de sua aventura uma ironia. Uma tal identidade não quadrava à sua em *nenhum* ponto, tornava monstruosa a sua alternativa. Mil vezes sim, agora que o rosto se acercava mais dele – era o rosto de um estranho. Acercou-se mais, como uma dessas fantásticas imagens expansivas projetadas pela lanterna mágica da infância; pois o estranho, quem quer que pudesse ser, maligno, repelente, espetaculoso, vulgar, avançava em aparente gesto de agressão [...] (JAMES, 1994, p. 163).

O trecho, ainda que descritivo, é de uma subjetividade brutal, pois, quando o fantasma finalmente aparece para Brydon, *nós não o vemos*. Por que afinal ele é vulgar e repelente? Seria ele maligno ou grotesco se o vissemos com nossos próprios olhos? A resposta está na versão dada por Alice Staverton: o fantasma não é intolerável para ela. Ela o aceita, sente compaixão por ele, é capaz de o conhecer – “o que”, ela diz a Brydon, “você tão cruelmente deixou de fazer, meu caro, quando se viu confrontado com a diferença dele” (p. 169), diz depois que encontra Brydon desmaiado.

O que é assustador é, portanto, menos o que o fantasma é e mais o que ele representa para Brydon. Segundo Edmund Wilson, é na ficção tardia de James que encontraremos os tipos distantes de Frédéric Moreau, os personagens que exigem um olhar mais complexo. O Brydon fantasmagórico aponta, pois, para “essa nova América, que é extravagante e ao mesmo tempo feia” (WILSON, 1963, p. 119)³. Assim, se o

³ “this new America, which is extravagant at the same time as ugly”, no original.

Brydon europeizado simboliza, *grosso modo*, uma vida dedicada ao estético e delicado e o Brydon alternativo aponta para uma vida dedicada ao enriquecimento dos *self made men*, é interessante perceber que, no início do conto, é Alice que aponta para a falibilidade da oposição estanque entre as duas escolhas. Brydon, muito antes de ver o fantasma, ao mostrar para a amiga a casa da bela esquina, reclama do fato de que sempre tentam lhe convencer a deixá-la dar lugar a construções mais modernas. Ele afirma que isso é “insistência de gente totalmente incapaz de compreender o apego de uma pessoa a sentimentos dignos”, gente que não compreende que há “outros valores acima do infame valor do aluguel”, ao que ela completa, com um sarcasmo sutil: “Em suma, você vai fazer do seu arranha-céu tão bom negócio que, vivendo faustosamente com *aqueles* ganhos mal adquiridos, poderá se dar ao luxo de, por algum tempo, ser sentimental em relação a esta casa!” (p. 138). Ora, o que sustenta os sentimentos nobres de Brydon é o dinheiro, quem o sustenta são homens como aqueles a quem ele se opõe.

O choque entre o Brydon alternativo e o Brydon real não serve para exaltar nem um nem outro. A questão implícita aí, parece-me, não é defender aquele para quem o dinheiro tem valor maior que tudo, sequer para tornar Brydon um hipócrita repulsivo. A ironia contida na ambiguidade aponta para a complexidade da realidade, tão prezada por James. Aponta também para outra questão importante: o confronto de valores é sempre violento, o que é intensificado pelo elemento fantástico, já que o fato de um Brydon existir eliminaria para sempre o outro.

Em um conhecido texto (“The will to believe”), William James, irmão de Henry, analisa situações-limite, que são simultaneamente “forçosas, vivas e momentosas”, ou seja, situações em que nossas escolhas estão muito mais baseadas em esquemas prévios de pensamento do que gostaríamos de admitir. Nesses casos, a fé e a passionalidade criam a ilusão de que haja uma escolha realmente certa. Para William, só se teria uma “república intelectual” quando se assumisse que o agir não é baseado em sistemas abstratos de moralidade fora da existência (JAMES, 1912). A destruição da ideia de essência é, afinal, uma problematização de uma ética apriorística, externa ao aqui e agora.

Para concluir, portanto, remeto-me mais uma vez a Edmund Wilson. Ao contrastar Flaubert e James, o crítico sinaliza que o elemento norte-americano não deve ser desconsiderado. E isso porque o confronto entre os esquemas da Europa e dos

Estados Unidos não são os mesmos, pelo contrário, são conflituosos. Ao analisar a obra de Marx em *Rumo à estação Finlândia*, esse fantasma reaparece: o quanto o fato de Marx ter vivido em um país autoritário o impedia de prever a satisfação aparente da democracia ianque. A pergunta não deve ser desprezada – em que medida um sistema em que o dinheiro roda, que garante conforto, lazer e infraestrutura, seja por meio do governo, seja pela “filantropia de indivíduos endinheirados”, não oblitera ou mascara a violência social (WILSON, 2006, p. 368-373)? A digressão não serve só para comprovar a simpatia de Wilson pelo comparativismo, mas para demonstrar que a visão de mundo, seja na política, seja no agir diário, contamina os objetos. Se a sobredeterminação da realidade pode ser patológica (caso de tantos personagens de James), ela não pode ser jamais, mesmo em indivíduos saudáveis, separada da realidade figurada na obra literária. James parece nos dizer, enfim, que é só no confronto com o outro que pode-se formar, enfim, a imagem de si mesmo. É, afinal, só ao ver se desfazer o conforto da ideia de essencialidade que Brydon pode se entender como ser histórico passível de erros.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

EDEL, Leon. **Henry James**. São Paulo: Martins, 1960.

FLAUBERT, Gustave. **A educação sentimental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**. n. 53. São Paulo: março/maio, 2002. p. 166-182.

JAMES, Henry. **A arte da ficção**. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2011.

_____. **A outra volta do parafuso**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

_____. **Até o último fantasma: contos fantásticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Pelos olhos de Maisie**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.



JAMES, William. **The will to believe:** and other essays in popular philosophy. Longmans, Green, and co., 1912. E-book disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/26659/26659-h/26659-h.htm> (acessado em 09/05/2013).

WILSON, Edmund. **Rumo à estação Finlândia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. The ambiguity of Henry James. In: **The triple thinkers:** twelve essays on literary subjects. New York: Oxford University Press, 1963. p. 88-132.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A AUTOFICÇÃO EM JOSÉ CARLOS OLIVEIRA

Francine Mariê Alves Higashi (especialista em Literatura) - ESAP

Resumo: O escritor José Carlos Oliveira manteve um ávido diário desde o início dos anos 1970 até meados de 1980. O que poderia ser apenas registros do cotidiano do escritor mostra-se um importante alicerce na análise dos projetos literários do autor. Este trabalho tem como foco principal relacionar elementos autobiográficos na construção ficcional de José Carlos Oliveira, podendo-se então descrever a sua obra como sendo marcadamente confessional, e denominá-la de autoficção. Para tanto, o presente trabalho propõe analisar os diários do autor, reunidos e publicados com o título de “Diário Selvagem” o qual constitui uma importante escrita de si mesmo, mas também traz um conjunto de elementos ficcionais distanciados da voz narrativa do autor para serem apresentados ora como esboço para crônicas, ora para romances de ficção, surgindo assim a voz autoral presente nesses textos. O trabalho tem como alicerce teórico estudos de Philippe Lejeune, Roland Barthes e Michel Foucault.

Palavras-chave: autobiografia, diário, autoficção.

0. INTRODUÇÃO

A escrita de si ou a escrita chamada de autobiográfica pode ser demarcada historicamente desde a antiguidade, embora ela não se configure em um espaço onde se era costume escrever sobre si mesmo de forma objetiva. As narrativas reais se misturavam às ficcionais, e não era possível especificar o que era de fato um acontecimento real, ou ficcional, visto que a vida privada não era digna de exposição pública, porém deve-se ressaltar que nesse período não existia algo considerado e aceito como “literatura”, pois segundo aponta Lima (1986) não existiam fronteiras na delimitação das narrativas ficcionais e de apresentação do “eu”.

Somente com o advento do Renascimento, é que a escrita de si vai tomando espaço na sociedade, e com a valorização do pensamento humanístico é que essa escrita torna-se palpável, visto que nesse tempo ocorreu a valorização do indivíduo como sujeito, e da ruptura com a vida medieval, antes voltada somente para o teocentrismo e para a religião católica.

O modernismo e a nova situação do homem perante a sociedade na qual se está inserida podem ser definidos como um período marcado por incertezas. O sujeito passa a ser definido em função daquilo que ele pensa.

Para Foucault em “*O que é um autor?*” a linguagem tem essa função-autor permitindo distinguir os diversos “eus” que os indivíduos ocupam na obra.

O escritor José Carlos Oliveira, escreveu de 1971 a 1986 diários que compõem o conjunto da obra intitulada “Diário Selvagem” em um espaço que pode ser denominado como uma escrita de si mesmo, porém se procura no presente trabalho elementos que compõem as narrativas autoficcionais no interior dos escritos pessoais .

Philippe Lejeune na obra “*O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à internet*” afirma que o diário “é uma escrita cotidiana: uma série de *vestígios datados*” (2008, p.259). Nos diários íntimos de José Carlos Oliveira esse fato é facilmente observável como nesse fragmento datado de 1978:

6 de janeiro, sexta-feira, quase 4 da tarde – Está quente e ensolarado. Eu só pretendia iniciar aqui a anotação diária, mas está correndo e vamos lá. Bebi bem (sem comer) ontem à noite no Degrau e *chez* Camila com turma do Pasquim que entrevistava Stepan Nercessian: tumultuei a entrevista mas o pessoal pasquínico é bastante radical/demente. As perguntas conduzem o entrevistado a xingar a empresa em que trabalha, seu patrão, seus companheiros de classe, o governo...Enfim, querem fabricar desempregados por justa causa. (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p. 69).

O diário do escritor José Carlos Oliveira segue primeiramente as características que compõem um diário, incluindo assim a datação, e o tempo que pode ser chamado de efêmero, o autor escreve conforme surgem as situações, Mathias (1997) afirma que o diário é “uma página aberta- não há normas, regras, ou horários (recorre-se a ela conforme as circunstâncias, a motivação do momento”.

Philippe Lejeune expõe a sua concepção de diário:

[...] um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor (grupo ou indivíduo). Quanto ao conteúdo, depende de sua função: todos os aspectos da atividade humana podem dar origem a manter um diário. A forma, por fim, é livre. Asserção, narrativa, lirismo, tudo é possível, assim como todos os níveis de linguagem e de estilo, dependendo se o diarista escreve apenas para ajudar a memória, ou com intenção de seduzir outra pessoa. (Lejeune, 2008, p. 261).

Foucault revela que a função - autor permite estabelecer que a linguagem leva à constituição do sujeito, mostrando que ou o texto diz tudo, não importando quem o escreve, pois a obra já bastaria por si mesma, ao passo que a escrita como exercício pessoal, em relação ao pensamento de si mesmo, constitui uma essência para que a

recepção de discursos aceitos como verdadeiros se operem para a transformação da verdade, através do processo da escrita.

1. A AUTOFICÇÃO NO INTERIOR DO DIÁRIO

Roland Barthes define que toda escrita constitui uma moral perante a sociedade, o autor acredita que ela não possui mais a função somente de exprimir-se, mas também de se impor pela linguagem, juntamente com a História e o partido que nela se toma. A Literatura passa então a não ser sentida apenas como um modo de circulação socialmente privilegiado, mas passa a se apresentar como uma linguagem consciente, profunda, dada ao mesmo tempo como sonho e como ameaça, para Barthes, a 1^o pessoa verbal ou uma terceira pessoa que lhe equivale aproxima o texto das tensões iniciais. Pode-se inferir que a terceira pessoa é a convenção-tipo do romance, dando-lhe uma segurança de imagem objetiva e real, o que não ocorre com tanta certeza em relação a 1^o pessoa.

A escrita de si mesmo caracteriza a narrativa em que o narrador em primeira pessoa se identifica como sendo o narrador biográfico, porém pode viver situações que estejam no campo da ficção. As fronteiras entre o real e o ficcional se diluem, esses dois campos engendram um espaço de significação que problematiza a ideia de referência na literatura. A presença autobiográfica real do autor em textos ficcionais deixa marcas que problematizam a veracidade e a correspondência do relato em relação à experiência vivida.

No diário do escritor, observa-se a supressão dos nomes ficcionais perante os reais, por exemplo, nesse trecho o autor se refere à namorada Cláudia, pelo nome ao qual ela era chamada nas crônicas que ele costumava escrever:

Haze (minha namorada) anda hoje enigmática. Preciso comprar uma japona, uma boina, uma botina e um suéter. Haze, mesmo nas fotografias, mostrava um rosto inquietante, com rugas na testa, um olho amedrontado. Comigo, está mais florida. Seu riso final de cada noite, quando nos deitamos para dormir, vem lá de dentro do coração. (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p. 25).

Barthes afirma que “a narrativa, como forma extensiva ao Romance e à História, ao mesmo tempo, é geralmente a escolha ou a expressão de um momento histórico”. Para o autor, o uso do verbo no passado simples faz parte do pacto formal estabelecido entre o escritor e a sociedade. O romance do passado simples é verossimilmente falso. José Carlos Oliveira elabora um romance que trará seu momento histórico e político,

influenciado por acontecimentos como a ditadura militar e a repressão. È o que se apresenta na elaboração do romance “Um Novo Animal na Floresta” em que o autor retratará o momento histórico pelo qual o país havia passado *pós - 1964* em uma data no diário do ano de 1976:

9 de dezembro- [...] Iza Freaza veio buscar umas fotos. A entrevista no Pasquim terá 10 páginas e vem anunciada como presente de natal. (Acendo um cigarro.) Ela me convenceu a deixar de lado H.R. e me concentrar no seqüestro do embaixador. Afinal de contas, o risco é o mesmo, com a vantagem que tenho documentos (reportagens da época, relatório da Anistia Internacional. Será que a imaginação trabalhará melhor assim? (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p. 36).

Para Barthes, a “expansão dos fatos políticos e sociais no campo da consciência das Letras produziu um novo tipo de *scripteur*, situado a meio caminho entre o militante e o escritor, herdando do primeiro uma imagem ideal do homem engajado, e do segundo, a ideia de que a obra escrita é um ato (p.131).

A impessoalidade narrativa no interior do diário se mostra no trecho de 1978 em que o escritor refere-se a si mesmo na 2^o pessoa do singular:

[...] você nervoso, instintivamente sentindo o fedor da polícia, dá ordens cautelosa mas firmemente: vai pro hotel. Deixa um livro para João Dalmácio no hotel deserto de segunda-feira.

Volta-os patrulheiros saúdam Gil num sorriso expressivo: sabem que ao seu lado viaja um otário. Sempre jurando que não estava “me gozando”, que de fato, ignorava onde ficava o miolo de Guarapari.

Hoje no café-da-manhã, conversando com a adorável Alaíde, é informado de que Gil está se arrumando: só entra em serviço no palácio oficial devidamente fardado. É um policial. Seu instinto estava certo e você tem uma narrativa curta – só precisando da máquina de escrever. Conversa para amansar a fera: Pelé, o divórcio, um filme. Flagrante do Esquadrão da Morte - um equívoco no meio da indústria - no Espírito Santo.(OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p.97).

Barthes acredita que o uso como é empregado o verbo traz as marcas ideológicas presentes no texto. Trata-se para ele de uma escritura pré-fabricada, o uso do verbo vem buscar uma essência, impessoal que se posta a serviço de um discurso literário, característico na literatura, a linguagem é racionalizada para criar um espaço de encontro. O autor acredita que o emprego do “ele” no romance emprenha duas éticas opostas: como a terceira pessoa do romance representa uma convenção, ela tem o poder de seduzir mais os acadêmicos, é o signo de um pacto inteligível entre a sociedade e o autor; mas para este é também um meio de fazer o mundo manter-se como ele quer. O discurso indireto livre tem a intenção de aproximar o texto das apreensões do conteúdo narrado, reforçando a ideia de da difusão do sujeito na imagem refletida no espelho,

recurso novamente utilizado por José Carlos Oliveira no trecho datado de 9 de maio de 1980:

Meus olhos contemplam esse espetáculo do interior das pálpebras oblíquas, murchas; esses olhos no espelho me lançam uma indescritível mirada, a mais funda expressão de pavor e desamparo que hei visto nos olhos de alguém. “Está vendo? Estamos doente. (Sic) Observo “ele”. É verdade: todo ele está doente; todo ele, da cabeça aos pés, acometido da doença mortal de ter vivido. Não se pode chamar o médico, a decrepitude se alastrou por toda a parte, não tem cura, esse homem doravante será um morredor. [...] O velho se deixou gastar, não há outro remédio, mas não esperava que a evidência desse desgaste assomasse assim brutalmente, ao deparar com sua imagem no espelho de cristal. Esperava um processo lento, quase invisível, e que já o encontrasse em condições de viver a decrepitude. Aos 16 ele tinha 20, na consciência. Portanto, aos 46, está com 50, efetivamente. (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p. 203).

Lejeune afirma que todas as formas de enunciação implicam uma escritura do *eu* e se diferenciam do discurso autobiográfico não pelo grau de sinceridade, mas pelo pacto de leitura estabelecido pelo autor.

Focault em “*O que é um autor?*” estabelece de forma metafórica que o próprio ato da escrita está intrinsecamente ligado ao sacrifício da própria vida de escritor. O autor deve afastar-se ao máximo do que escreve apagando/ anulando os seus caracteres individuais.

As anotações do diário de José Carlos Oliveira tratam muito das elaborações de crônicas que ele escrevia para o Jornal do Brasil, folhetins que mais tarde se tornariam romances, caso do romance “*Terror e Êxtase*” que o escritor se refere como “1001” no diário, e que retratará todo o período político da ditadura militar tendo como pano de fundo um jovem de classe média usuário de drogas que se envolve em um seqüestro. O próprio escritor se envolveu com drogas, em uma alusão à um fato narrado a partir da experiência. Em “*Um Novo Animal na Floresta*” algumas de suas crônicas se referem ao passado se sua família, e à morte violenta de sua irmã aos 9 anos de idade, violentada e assassinada pelo próprio pai, o rompimento com a mãe, fato que o escritor também se refere no romance “*O Pavão Desiludido*” que o escritor cita no diário em 1980 como sendo “*um romance de rancor, um vômito*” (p.197). Um ano depois, ela volta a mencionar o romance dizendo que os seus melhores capítulos haviam sido sacrificados, mas que, contudo, ele havia conseguido transformá-lo num bom livro, reescrevendo tudo desde o ponto de vista do menino que vai crescendo.

O poeta Ferreira Gullar, ex-amigo do escritor, aparece em algumas partes do diário como “*Macedo*” nome fictício que o escritor atribuía ao poeta, em suas crônicas. Assim como as muitas mulheres que o escritor se envolveu também serviam de matéria

para a elaboração de crônicas, que porventura ele as homenageava, assim como os amigos e os intelectuais à sua volta, serviam-lhe todos de inspiração para inspiração de personagens em crônicas, como quando ao se referir a uma namorada em 1971 o escritor considerou: *“tive a impressão que acabávamos de morrer de felicidade - o que será melhor descrito num pequeno conto”* (p.22).

José Carlos Oliveira assim esboça sobre possíveis inspirações na construção de personagens: “H. escrava, quis vir, não veio, está misteriosa. Ela e Gabeira são personagens possíveis. H. teve um trauma: o pai cassado, o pai que ela adora [...] meu retrato de jornalistas publicado na quarta-feira é pura ficção, e foi aplaudido Por quantos o leram. É ficção e é tremendamente real” (p.222).

Lejeune, afirma que através do jogo de leituras escolhidas, é possível formar para si próprio uma identidade através do qual se lê uma genealogia espiritual inteira, a escrita dos movimentos interiores surge também como algo para trazer à luz os pensamentos, dissipando sombras interiores, ajudando o escritor e quem o lê. José Carlos Oliveira assim reflete sobre o processo da escrita de si no seu diário:

Eu não vou ficar inventando experiências, não sou doido. Aliás, sou sim. Mas seria pretensão demais querer ser Faulkner. Quem sabe Faulkner escrevia sobre ele mesmo, essa é a verdade, todo mundo escreve sobre si mesmo, Joyce escreve sobre si mesmo, Beckett escreve sobre si mesmo, Hemingway... O romancista escreve sobre si mesmo atribuindo aos outros, a...arquetipos dele mesmo as coisas que ele está fazendo. Enfim, é isso que eu tenho que fazer e não outra coisa. (OLIVEIRA, José Carlos, p.183).

José Carlos Oliveira reflete sobre o processo da escrita e a elaboração de textos, mas trata também de expor sobre sua doença, que se agravaria com o decorrer dos anos, assim como a questão religiosa, de ateu ele passou a se converter ao cristianismo no fim da vida, e toda a sua vida sexual, uma vez que o escritor vivenciou de perto o momento que envolvia a questão da liberação sexual, a partir dos anos 1960, fato que irá se refletir nos escritos do autor, e na sua produção ficcional como ele detalha nessa passagem de 18 de setembro de 1980:

Me ocorreu hoje ao acordar e, sem muita disciplina: quero escrever um ensaio intitulado “Cartas à mulher supostamente liberada”. Ela é Kátia D’Angelo e será chamada Flávia não sei o quê - a menos que invente um nome extraordinariamente verossímil, que fale por si da personagem e da pessoa, como os argentinos conseguem, Borges, principalmente. Entram as feministas, entra a minha situação sexual (autobiografia), entram todas as mulheres da minha vida e as celebridades que conheci, e também – idealizadas - alguns mitos femininos de nossa época. Posso fazer isso nas horas vagas. Não tenho pressa de terminar isso. (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p.232).

Lejeune assim reflete acerca da constituição da escrita na elaboração de um texto ficcional:

por ser uma prática solitária, a escrita é dificilmente observável e não precisa explicitar suas operações. Daí a atmosfera de mistério que a cerca e o cuidado arqueológico que se tem para reconstituir as diferentes fases da produção de um texto, reunindo com devoção os vestígios que dela restam ou indo entrevistar os escritores para saber como trabalham. (LEJEUNE, 2008, p.118).

Para Foucault, o que denomina como "função-autor", dispensada nos discursos científicos, permanece nos discursos literários. A "função-autor" não se constrói simplesmente atribuindo um texto a um indivíduo com poder criador, mas se constitui como uma "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade". (Foucault, 1992, pág. 46), ou seja, indica que o discurso deve ser recebido numa determinada cultura. O que faz de um indivíduo um autor é o fato de, através de seu nome, poder se delimitar os textos a quem lhe são atribuídos.

Em 1979, o escritor, lançou de maneira intuitiva, um formato literário que surgiria no mercado quase duas décadas depois, o método chamado de *audiolivro*. Entre meados de maio, sentindo dores e bastante debilitado, o escritor resolve dar continuidade ao diário, gravando por alguns dias em áudio o que ele queria expressar no caderno. Sua linguagem é direta, objetiva, marginal. O autor assim se refere em um dos trechos: "Sacrifício sexual, ausência de festas, tudo vale, tenho que me tornar escritor, a começar por um bestseller digestivo, policial, inverossímil como em 1001. A linguagem quase infantil, tipo Pavão desiludido, é a minha linguagem. Abandonar a retórica" (p.46)

Para Foucault, a constituição do sujeito passa pela linguagem, ocorrendo um despreendimento de si, pois o "ser" da linguagem só aparece em si mesmo com a desaparecimento do sujeito, a linguagem torna-se autônoma, conduzindo assim ao apagamento do sujeito que fala.

José Carlos Oliveira, em data de outubro de 1982, pensa em fazer como Fernando Pessoa, criando um heterônimo de si mesmo, passando a se autodenominar *Frag Mendes* onde passa a discorrer sobre dois personagens imaginários, o próprio *Frag Mendes* e o músico *Roberto Conde Redondo*. Esses textos seriam mais tarde publicados em sua coluna entre fevereiro a agosto de 1983:

Penso, contemplo, seriamente a hipótese de mudar de nome. Mais fundo ainda que Pessoa, porque o poeta jogava com os heterônimos como o *clown* com as bolas. Ele ficou no drama gozado. Pitoresco. É grande e trágico, mas assimilável. Não, Marques Rebelo e Tristão de Athayde, não. O pseudônimo. Um eufemismo, não. Zaratustra é quase. Num trocadilho completo surge o nome do outro Ego completo: Frag Mendes. Alguém que passa a viver sob esse nome. Começa a viver. Começa a existir.[...] O ideal é apresentar trabalhos assinados por Frag Mendes e deixar que a qualidade - no sentido de natureza - desses trabalhos comece a encher de sentido o nome do autor. Frag Mendes não tem biografia. Aparece. Apresenta-se. Um nome. É autor de algumas peças literárias. Não quer ter ligação com alguém de carne e osso. Seu caráter é o que transparece em seus textos. Seus gostos. Não tem biografia, não tem compromisso com nada. Não tem mãe nem pai. Não tem religião. Não tem pátria. Não tem partido. Não tem idade. Não está numa época precisa. Frag Mendes pode talvez falar por aforismos. Quanto menos próximo estiver de J. C. Oliveira, mais Frag Mendes será. (OLIVEIRA, José Carlos, 2005, p. 311)

Para Foucault, o modo como o autor foi individualizado na modernidade, enquanto portador de uma biografia onde se entrecruzam a vida e a obra, quando constituísse um discurso transgressivo. O autor afirma que o nome de autor, e o nome próprio, possuem outras funções que não apenas indicadoras. Pode ser equivalente a uma descrição. O nome próprio e o nome do autor encontram-se situados no pólo da descrição e da designação, no entanto, a ligação do nome próprio como com o indivíduo nomeado e a ligação do nome de autor com o que nomeia, não funcionam da mesma maneira. O nome do autor não seria um nome próprio, como os outros. O nome do autor exerce um papel aos discursos, um nome que permite delimitar textos, opondo-se a outros textos, além de fazer com que os escritos se relacionem entre si.

A partir dos anos 1980, a doença do escritor se agrava, e ele vem a falecer em 13 de abril de 1986, deixando, porém uma extensa obra como cronista, e quatro romances ficcionais, apesar de ser um escritor conhecido em seu tempo, nos anos 60 e 70, com uma escrita mordaz e inconfundível – exprimindo sentimentos subjetivos, sendo notável sua posição crítica perante a sociedade, tendo como característica uma literatura densa, marginal.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoficção permite a construção de si e ao mesmo tempo do outro, toma-se nesse estudo o diário, que se trata de uma prática cultural, tendo como essência a individualidade, para se encontrar elementos de ficcionais.

Klinger (2007) aponta que:

A autoficção é ainda uma categoria controvertida [...] que surge no contexto da elaboração contemporânea do que Philippe Forest chama de “ego-literatura” nos anos 70, 80. Para circunscrevê-la, é preciso inserir no campo mais amplo do que chamamos de “escrita de si” que compreende não somente os discursos assinalados por Foucault, mas também, outras formas modernas, que compõem uma certa “constelação autobiográfica”: memórias, diários, autobiografias e ficções sobre o eu.(KLINGER, 2007, p.37 - 38).

O diário de José Carlos Oliveira pode ser identificado como a construção de um *eu*, porém ele surge fragmentado, sua obra é marcada por uma confissão em que a realidade e a ficção se entrelaçam. Na análise do diário, pode-se concluir que existe uma identidade que demonstra claramente elementos autoficcionais. O escritor mostra-se não somente como elaborador de projetos voltados à escrita, mas constituinte dessa escrita, verossímil e próxima da realidade. José Carlos Oliveira suscita dúvidas trazendo uma ambigüidade ao texto, e distribuindo marcas ficcionais que atentam para essa identificação.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O pacto autobiográfico**. São Paulo, Cultrix, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **O que é um autor?** Lisboa, Nova Vega, 2009.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica: Bernardo Carvalho, João Gilberto Noll, César Aira, Silvano Santiago**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LIMA, L. C. **Júbilos e misérias do pequeno eu**. In: LIMA, Luiz Costa. Sociedade e discurso ficcional. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 243-309.

MATHIAS, Marcello Duarte. “**Autobiografias e diários**”. In: Revista Colóquio/Letras. Ensaio, n.º 143/144, Jan. 1997, p. 41-62.

OLIVEIRA, José Carlos. Org. Jason Tércio. **Diário Selvagem: O Brasil na mira de um escritor atrevido e inconformista**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A AUTO-REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO EM OBSCENO ABANDONO, DE MARILENE FELINTO

Adrielle dos Santos Bergamasco (Graduanda) – UEM

Lucia Osana Zolin (Doutora) Orientadora - UEM

0. Introdução

O corpo feminino é, tradicionalmente, retratado na Literatura Brasileira de modo sensualizado, erotizado e, muitas vezes, considerado como objeto de desejo sexual masculino. Apesar das muitas mudanças ocorridas nesta seara desde o surgimento do feminismo e da crítica literária feminista, ainda percebemos que a representação literária da mulher continua, não raro, sendo a mesma de séculos ou, pelo menos, de décadas atrás, em que a submissão feminina e a dominação masculina estão na base das relações profissionais, familiares e (por que não dizer?) sexuais representadas.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é descrever e analisar, tomando como aparato teórico os pressupostos de Simone de Beauvoir (1980) e de Pierre de Bourdieu (2002), o modo de representação do corpo feminino no romance de Marilene Felinto *Obsceno Abandono - Amor e perda*, publicado pela Editora Record em 2002. Romance em que a protagonista se desdobra e se mostra num monólogo repleto da dor advinda do abandono do homem amado. Com isso, o estudo em questão visa contribuir para com os estudos literários relacionados à representação do corpo feminino na Literatura Brasileira.

1. Dominação masculina x Submissão feminina: O corpo feminino na Literatura Brasileira

O Feminismo e a Crítica Literária Feminista a partir de 1970 contribuíram muito para que o papel secundário e de subordinação ocupado pela mulher na sociedade fosse desconstruído. Nomes como Kate Millet, Simone de Beauvoir, dentre outros, foram

marcantes para que se discutisse a relação entre homens e mulheres na sociedade e seus papéis femininos e masculinos representados e já firmados culturalmente. Foram organizados muitos movimentos políticos e sociais para lutar pelos direitos das mulheres e para desconstruir expressões femininas cristalizadas culturalmente que as limitavam e as reduziam ao eterno “sexo frágil” instituído ao longo dos anos por visões patriarcais e preconceituosas.

Considerando as circunstâncias sócio-históricas como fatores determinantes na produção da literatura, uma série de críticos (as) feministas, principalmente na França e nos Estados Unidos, têm promovido, desde a década de 70, debates acerca do espaço relegado à mulher na sociedade, bem como das consequências, ou dos reflexos daí advindos, para o âmbito literário (...). (ZOLIN, 2003, p. 52)

Apesar desses avanços culturais e sociais, a mulher ainda encontra vários desafios e inúmeras dificuldades para se firmar como um ser independente e livre da subordinação a ela imposta; a dominação masculina ainda é predominante nos dias atuais. Sendo assim, esta relação de dominação masculina x submissão feminina ainda está na base das relações sociais, profissionais, familiares e, sexuais representadas, quer seja na vida real, quer seja nas produções artísticas.

Desde os primórdios da História da Humanidade, nos deparamos com Adão e Eva e o mito da criação, onde o signo feminino ocupa um papel sedutor, uma mulher tentadora, quase um símbolo sexual. Eva incita Adão a violar aquilo que lhes foi proibido, e oferecendo a maçã a ele, acaba sendo responsabilizada por todos os males advindos dessa desobediência. Sendo assim, a partir desse episódio, a mulher começa a ser tratada e representada como um ser inferiorizado, perigosa, culpada e até imoral nesse caso. Eva é a primeira representação dessa figura a que a mulher muitas vezes está submetida, mas não seria a última.

Na Literatura, por exemplo, muitas das personagens femininas são retratadas ora submissas aos seus parceiros, maridos, namorados, etc., ora são retratadas como seres sexuais, meramente reprodutoras ou extremamente sensualizadas, geralmente subordinadas de uma forma ou de outra. É o que pondera a pesquisadora Joseana Souza da Fonsêca:

O espaço que a mulher ocupa no imaginário literário da contemporaneidade ainda destoa da complexidade que envolve as vivências humanas, as vivências do gênero feminino. O contexto estético, assim como o cultural, apesar das sucessivas conquistas da mulher, principalmente ao longo do século XX, ainda é constituído por limites de imaginação baseados em estereótipos cristalizados historicamente. O que significa dizer que grande

parte das manifestações literárias dispensa à mulher estereótipos que reproduzem o modelo da velha cartilha do pensamento dicotômico ocidental. (FONSÊCA, 2011, p. 199)

Não é difícil encontrarmos exemplos de personagens femininas cujos corpos possuem extremo valor estético e a partir deles o romance é desenvolvido. Personagens como Gabriela de *Gabriela, cravo e canela*, Florípedes Paiva de *Dona flor e seus dois maridos* e Tieta de *Tieta do agreste*, de Jorge Amado, representam bem esse papel de estereótipo sexual feminino. As três personagens são extremamente sensualizadas e essa característica é salientada a cada ação desenvolvida nos romances. Corpos, da “cor do pecado”, são desejados por vários homens ao longo de suas trajetórias, quase sempre aparecem em poses sensuais, com pouca roupa, protagonizando cenas eróticas e/ou sensuais.

Rita Baiana d’*O cortiço*, de Aluísio Azevedo, Iracema, “a virgem dos lábios de mel” do romance homônimo, de José de Alencar, e Capitu, com seus “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”, de *Dom Casmurro* de Machado de Assis, também fazem parte desse -“grupo” - de mulheres que são representadas - por essa simbologia sexual, cada qual com suas características específicas (uma mulata, outra indígena e outra branca), vivenciando histórias também específicas, mas todas, de algum modo, são representadas inseridas em contextos que lhe enfatizam a sexualidade/sensualidade.

2. A representação da mulher (e do homem) em *Obsceno abandono* de Marilene Felinto

Em *Obsceno abandono* também existe o processo da “sexualização” da personagem feminina, porém esse processo se dá, não por um olhar exterior, distante da personagem, mas sim pelo seu próprio olhar. O romance é narrado por uma narradora autodiegética isto é, em 1ª pessoa pela própria protagonista. Sendo assim, a personagem feminina, ao ser caracterizada e retratada por meio de sua perspectiva, se diferencia das personagens dos romances citados anteriormente como exemplos da representação da sexualidade feminina.

O romance em questão narra a história de uma mulher que se desdobra num monólogo repleto da dor advinda do abandono do homem amado. A protagonista não tem vergonha de amar (se entregar para esse homem), sofrer e de se reconhecer sofrendo (no amor e no sexo) até chegar ao extremo do seu sofrimento e abandonar Charles (e ser por ele abandonada), de quem foi amante durante cinco anos.

Essa protagonista é representada como um sujeito assujeitado, talvez porque represente uma coletividade feminina, uma classe de mulheres inscritas nessas circunstâncias, também assujeitadas socialmente. Seja como for, o fato é que ela não tem uma identidade, não nos revela indícios de nome, emprego, idade ou qualquer outra informação que possa constituir sua identidade; enquanto seu parceiro, Charles, possui nome, emprego, família etc.

3. A auto-representação do corpo feminino em *Obsceno Abandono*

Seguindo nessa linha de pensamento, Simone de Beauvoir ao publicar *O segundo sexo*, em 1980, nos revela a verdadeira relação entre mulher e homem na sociedade e seus respectivos papéis ocupados desde os tempos mais remotos: a mulher é vista sempre como escrava (*o Outro*) e o homem sempre como senhor.

Beauvoir (1980) discute a situação da mulher por meio de uma perspectiva existencialista (...) [e] o fato de a mulher dar à luz é tomado como a matriz das diferenças entre os sexos. Estando impossibilitada de ir à caça e de dedicar-se a trabalhos pesados em razão das limitações físicas e dos cuidados com o bebê, ela foi privada de afirmar-se em relação à natureza, como fizeram os homens. Como a superioridade, explica Beauvoir (1980), é dada não ao sexo que dá à luz, mas ao sexo que mata, a mulher é tomada como *o Outro*, contra quem os sujeitos masculinos se afirmam.

O privilégio maior do homem, portanto, reside no fato de a sua “vocação de ser humano” (transcendência) não se chocar com seu “destino de macho”; em contrapartida, a mulher vive dividida entre essa mesma vocação e o seu “destino de ser mulher” (imanência). Tal destino, no entender de Beauvoir (1980), não está ligado apenas à questão da maternidade; a sexualidade feminina também concorre para a perda de sua subjetividade. O ato sexual, por si, a obriga de cumprir o papel de objeto passivo, o qual acaba por contaminar todos os seus tratos não sexuais com o mundo. Já no que se refere ao homem, seu ser sexual é congruente com sua transcendência. (ZOLIN, 2009, p.224)

Essa relação de sexualidade entre homem e mulher e a subordinação da mulher à figura masculina fica evidente em *Obsceno Abandono*. A protagonista se sente refém de Charles, seu parceiro, e sente extrema dor em ser abandonada por ele. Ela considera que por ter se entregado tanto a ele, afetuosamente e sexualmente, ele não deveria abandoná-la e se desdobra com seu monólogo advindo dessa dor:

“Eu me sinto uma mulherzinha com um sexozinho que você abriu, foi abrindo, cada dia mais um pouco, às vezes me machucando (...). Eu estou tão ferida, tão ferida de amor recusado (...). Eu sou um urro só, uma dor inteira.” (FELINTO, 2002 p. 34)

“Eu queria ser mais monstruosa – dessas mulheres grandes e monstruosas. **Eu queria não depender de ninguém.**” (FELINTO, 2002 p.14)

“Viver sem Charles é como um corte que não pára de sangrar de cima a baixo **do meu corpo (...). Abandonar alguém é um ato de uma covardia (...).** Somente a morte pega as pessoas assim desarmadas, de pernas abertas, nuas.” (FELINTO, 2002 p. 38)

No primeiro trecho se percebe que a protagonista ocupa uma posição subordinada a Charles na relação sexual, como um objeto passivo, e não só nesse tipo de relação, mas também pelo amor que lhe fora recusado. Ela se autorretrata como uma “mulherzinha” que possui um “sexozinho”, expressões linguisticamente diminutivas, mas que também representam seu estado de espírito, inferior ao homem. Também, no segundo trecho destacado, a narradora protagonista continua expressando essa inferioridade, essa dependência (sexual e afetiva) dizendo que queria ser mais monstruosa, uma dessas mulheres grandes, monstruosas e independentes que ela sabe que existem. Todavia, sabe que não é igual a elas, na verdade é pequena, exígua e dependente de Charles. Em complemento a essa inferioridade que ela sente, no terceiro trecho acima reproduzido, a protagonista ainda revela como é a vida sem Charles e compara a dor que sente advinda do abandono de seu parceiro, como um ato de covardia, e vai ao extremo comparando-a até mesmo com a morte.

Essa relação de superioridade masculina em oposição a passividade feminina no ato sexual é muito bem estudada por Pierre de Bourdieu em *A dominação masculina*, (2002), como se vê a seguir:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros (...). A virilidade, em seu aspecto ético (...) mantém-se indissociável (...) da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual (...). (BOURDIEU, 2002, p. 10)

Nessas reflexões, o sociólogo francês faz uma referência ao fato de a diferença biológica entre homens e mulheres é transformada em diferença hierarquizada que, apesar de socialmente construída, é naturalizada, isto é, tomada como se fosse imposta pela ordem da Natureza. A protagonista de *Obsceno Abandono* narra sua relação de dependência sexual em relação a Charles. Nessa relação, é ele que ocupa o papel dominante, tanto no ato sexual, quanto na esfera emocional; a mulher é passiva, e tem consciência disso. Ela mescla a narração desse fato com outras lembranças do casal, seus primeiros encontros, e nos revela as poucas vezes em que se coloca em posição de igualdade a ele:

“Quando ele e eu saímos para jantar pela primeira vez, mal comemos – era porque estávamos emocionados um com o outro, porque **queríamos comer um ao outro** e ainda não podíamos.” (FELINTO, 2002 p. 55)

Além da protagonista relembrar os momentos iniciais do romance vivenciado com Charles, ela também narra o seu próprio desejo sexual, de forma a se diferenciar, consideravelmente, das personagens femininas que povoam as narrativas canônicas referidas anteriormente. No lugar das meias palavras, da sugestão e/ou do silenciamento, tem-se aqui a voz feminina, ainda que seja para narrar sua subjugação. Em *Obsceno Abandono*, é a voz da própria personagem que nos revela seu estado de espírito, seus pensamentos e sentimentos sobre sua sexualidade e também seu desejo sexual, como é visível no trecho abaixo:

Naquele dia (...) passei à base de sopa, guardando para mais tarde toda **minha voracidade**. Comi somente um pouco mesmo, para não desmaiar na hora da **minha ginástica amorosa** – o contrair e descontrair de músculos que é **meu sexo** (...) **tudo nele me excitava**. (FELINTO, 2002 p. 55)

Apesar de percebermos como a protagonista se desdobra em sua sexualidade e remete seus pensamentos sempre ao ato sexual, seja pelo prazer que sentia com Charles, seja depois pela dor do abandono a que estava imersa, ela também fala dos seus sentimentos mais sublimes, o amor. Isso fica evidente no trecho a seguir, pois sua satisfação consiste não só em praticar o sexo com alguém, mas sim em fazê-lo com alguém que também sentisse amor por ela, e que depois dormissem juntos:

“(...) **Eu queria fazer sexo hoje** com alguém que me amasse e quisesse dormir comigo depois.” (FELINTO, 2002 p. 45)

Trata-se, certamente, de um desejo que vai muito além da esfera física. Sua carência é também emocional. Mesmo quando a protagonista insiste em se referir à esfera física, distorcendo o elo afetivo com Charles, dizendo que quer que ele se afaste dela, fazendo referência à sua necessidade de ter um “macho”, como ela diz:

“**Eu preciso é arranjar um novo macho, Charles** (...)” (FELINTO, 2002 p. 34), - fica nas entrelinhas do texto, uma sugestão de sua carência afetiva, escamoteada por detrás da aparência do desejo físico.

A cena em que ela narra o episódio do cinema, em que estava disposta a encontrar um homem (qualquer homem) que suprisse sua carência e necessidade sexual e que sentisse o mesmo desejo por ela, acaba por revelar, às avessas, a carência referida:

Hoje vou dormir sem calcinha. **Estou toda sexual**, puramente sexual. Outro dia fui a um cinema desses do centro da cidade – desses pornográficos (...). **Só me interessava o sexo virtual das telas (...). Eu estava disposta a arranjar um amante que me quisesse.** (FELINTO, 2002 p. 76)

Inúmeras outras cenas da dor advinda da rejeição e do abandono de Charles são protagonizadas pela narradora do decorrer do romance. Além de sempre relembrar sua inferioridade e a dependência afetiva e sexual de uma figura masculina, um “macho”, nos termos da autora. Apesar de o contexto sexual ser o principal e o recorrente em todo o romance, essa protagonista encerra seu monólogo indagando acerca de quem irá se apaixonar por ela um dia. Isso indica que essa mulher também quer ser amada, quer se sentir, além de desejada por um homem, também apaixonada por ele, mas, apesar disso, não se desprende do sentimento de subalternidade sexual instaurado no desenvolvimento da história:

(...) Sobre esta “eu” preciso nunca me iludir (...) Todas as vezes foram ilusões. Quem fará o favor? **Quem fará o favor de olhar para a minha cara feia?** Quem fará o favor de se apaixonar por mim? (FELINTO, 2002 p. 80)

4. Considerações finais

O que se pode concluir sobre a representação do corpo feminino na obra *Obsceno Abandono - Amor e perda*, de Marilene Felinto (Editora Record, 2002), é que embora haja uma tentativa de se representar a mulher, no contexto sexual, como amante, em uma espécie de referência à libertação sexual da mulher, via feminismo, já que se trata de romper com os padrões sociais impostos ao sexo feminino, como o de mera reprodutora no papel de mãe, esposa e desempenhando as tarefas daí advindas, há no romance de Marilene Felinto a representação tradicional do corpo da mulher, estereotipada como objeto sexual e subalterna ao homem. O que se percebe, porém é que essa visão parte agora de uma escritora, sendo ressaltada também pela protagonista, aniquilada como sujeito, que narra pela própria voz a infelicidade da dependência amorosa e sexual que tem do homem amado.

O modo como essa personagem é construída, como já dito, sem indícios da sua identidade, pode representar uma “classe” de mulheres que é, na vida real, assujeitada socialmente. É fato, que em pleno século XXI, a dominação masculina x submissão feminina ainda seja a base de muitas relações vivenciadas socialmente. Infelizmente, muitas mulheres são subalternas aos seus maridos, namorados, parceiros, etc., e ocupam

papeis secundários e de extrema submissão em suas relações profissionais, familiares e também sexuais, como é o caso da personagem explorada nessa breve análise desenvolvida no romance em questão. Apesar das muitas conquistas do feminismo, ainda há muito o que a mulher conquistar, e dimensionar, como por exemplo, os limites entre a subjetificação e a objetificação de si por meio da sexualidade.

Sendo assim, esse estudo se preocupou em refletir sobre esse contexto tratado na ficção, mas que não é somente ficcional, a representação do corpo feminino na sociedade. Dessa forma, vale à pena continuar analisando e investigando até que ponto a exposição e a caracterização dos corpos de personagens femininas são relacionados aos mais diferentes contextos na Literatura Brasileira e com isso contribuir um pouco mais para os estudos em questão.

5. Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre de. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FELINTO, Marilene. **Obsceno abandono**: amor e perda. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FONSÊCA, Joseana Souza da. O espaço subalterno em Nélida Piñon In: ZOLIN, Lúcia Osana (Org.); GOMES, Carlos. Magno (Org.). **Deslocamentos da escritora brasileira**. Maringá: Eduem, 2011. p. 199-215.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão**: a imagem feminina em A república dos sonhos de Nélida Piñon. Maringá: Eduem, 2003.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista In: BONNICI, Thomas (Org.); ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. Ed. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 12, p. 217-242.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A CARNAVALIZAÇÃO NO LEITE DERRAMADO: UM DIÁLOGO ENTRE CHICO E BAKHTIN

Patrícia Penkal de Castro¹

Luiz Roberto Zanotti²

Resumo: Este ensaio tem como objetivo a análise da obra *Leite Derramado* (2009), de Chico Buarque buscando identificar a carnavalização da mesma a partir dos estudos de Bakhtin. Na obra *Leite Derramado*, Chico Buarque apresenta a história da decadente trajetória social e econômica da família Assumpção pela ótica de Eulálio, um idoso que encontra-se doente em um leito de hospital. Além da história de sua família, Eulálio retrata fatos históricos do Brasil e da burguesia arraigados no cenário da política brasileira. Para identificar as características da carnavalização em *Leite Derramado* nos basearemos na obra de Bakhtin (2010) que descreve a carnavalização como uma maneira de mostrar o mundo por intermédio da inversão de costumes e valores, ou seja, a tradição de uma sociedade é apresentada pelo chamado “mundo às avessas” que acarreta a eliminação de toda a distância entre os homens ocasionando o livre contato familiar entre eles, separados na vida diária por barreiras hierárquicas. Desta forma, problematizaremos este mundo invertido no texto de Buarque; a sua excentricidade que revela aspectos ocultos da natureza humana; as *mesalliances* carnavalescas que reúnem o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o sábio com o tolo, etc; e da profanação gerada pela indecência, pelas paródias, etc.

Palavras-chaves: carnavalização, Bakhtin, texto literário, literatura.

1. O carnaval e a carnavalização

Fazer a leitura do livro *Leite Derramado* de Chico Buarque de Holanda nos permite fazer uma incrível viagem, não só nos relatos da saga decadente da família Assumpção, relato este que tem como pano de fundo a história do Brasil dos dois últimos séculos. Como também nos possibilita viajar em conceitos da teoria literária, apresentados por Bakhtin sobre a carnavalização.

Para melhor trabalhar com estes conceitos e identifica-los na obra de Chico, se utilizará a obra *Problemas da poética de Dostoiévski* de Bakhtin, publicada no ano de 1929 e que, de acordo com Schaefer (2011, p.195) é uma obra “de contestação subversiva ao regime centralizador implantado na Rússia a partir de 1917, que ia se tornando cada vez mais totalitário e terrorista”.

¹ Especialista - Uniandrade

² Doutor - Uniandrade

Este tipo de governo, ao qual Baktin contestava, não aceitava receber nenhum tipo de crítica vinda da sociedade, especialmente quando estas críticas tinham como objetivo ridicularizar a realidade desta época.

Além de contestar o regime Russo, Baktin fundamenta seus estudos linguísticos e literários sobre a carnavalização, elemento este que busca-se encontrar na obra de Chico. Antes porém de se buscar esses elementos carnavalescos, precisamos compreender alguns conceitos importantes sobre a carnavalização.

Inicialmente, faz-se necessário compreender o que é o carnaval para depois distingui-lo da carnavalização.

O carnaval é uma manifestação popular, na qual tem por objetivo apresentar um mundo diferente deste que normalmente é visto e idealizado pelas pessoas.

O carnaval, de forma ampla, funciona no sentido de evocar um mundo subjacente, reconstituído e imaginado sob a vida cotidiana que, ao dar espaço para que aflorem identidades diversas, almeja, evoca simbolicamente uma identidade mais ampla. (SOARES, 2011, p.130)

O carnaval é a fusão de diferentes doutrinas cujas origens podem ser as mais variáveis possíveis; sejam elas religiosas ou filosóficas. É um espetáculo, cuja linguagem representa de maneira diversificada e muito bem articulada a forma como uma sociedade vê o mundo, chamada cosmovisão carnavalesca.

É uma forma sincrética de espetáculo de caráter ritual, muito complexa, variada, que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares. (BAKHTIN, 2010, p. 122)

No carnaval, todos os participantes são ativos, todos participam desta manifestação e, por este motivo considera-se que não é possível contemplar o carnaval tampouco representa-lo é preciso vivê-lo. E para viver o carnaval é preciso desprender-se da forma que se está acostumado a viver, ou seja, deixando de lado as regras impostas pela sociedade, que nos proíbem e nos restringem determinando assim o sistema.

Além de deixar de lado essas regras é preciso abandonar os sistemas hierárquicos e toda imposição feita por este sistema, no qual gera nas pessoas a necessidade de curvar-se frente aqueles que são considerados superiores e que acabam por criar, de acordo com Bakhtin (2010), uma desigualdade social hierárquica e qualquer outra espécie de desigualdade.

Quando se elimina essa distância e acaba-se com os sistemas hierárquicos, acontece um fenômeno de aproximação entre as pessoas que estão totalmente separadas quando não estamos vivendo uma vida carnavalesca. Para melhor explicar o abandono dos sistemas hierárquicos entre os homens Bakhtin (2010), cita quatro categorias específicas da cosmovisão, são elas: livre contato familiar, a excentricidade, *mésalliances* carnavalescas e a profanação.

A primeira categoria, o livre contato familiar entre os homens, acontece quando homens separados por inúmeros fatores hierárquicos na vida cotidiana passam a se relacionar, abandonando totalmente as barreiras hierárquicas consideradas intransponíveis na vida social. Com a transposição dessas barreiras hierárquicas, as pessoas libertam-se de comportamentos cotidianos e passam a expressar um comportamento mais excêntrico.

Trata-se do *linguajar comum*, já citado anteriormente quando mencionamos as diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. É essa nova convivência e contato entre os homens suscitados pelo carnaval que origina um novo linguajar, despojado, provocador de um riso festivo. (Guerreiro, 2007, p. 38)

A excentricidade é a segunda categoria específica da cosmovisão carnavalesca apresentada por Bakhtin (2010). Esta categoria está relacionada a primeira categoria apresentada do contato familiar, uma vez que por intermédio da excentricidade as pessoas apresentem um comportamento muito diferente que acaba sendo notado por fugir do comportamento habitual do indivíduo.

A excentricidade é uma categoria específica da cosmovisão carnavalesca, organicamente relacionada com a categoria do contato familiar; ela permite que se revelem e se expressem – em forma concreto-sensorial – os aspectos ocultos da natureza humana. (BAKHTIN, 2010, p. 123)

A terceira categoria da cosmovisão carnavalesca é a *mésalliances* carnavalesca, também denominada de familiarização. Esta é uma categoria na qual todos os elementos – valores, ideias, fenômenos e coisas - antes separados pelas cosmovisão hierárquica entram em contato uns com os outros.

A quarta e última categoria citada por Bakhtin (2010) é a profanação, na qual alguns sacrilégios carnavalescos são cometidos.

Esta é formada por sacrilégios carnavalescos, por todo um sistema de descidas e aterrissagens carnavalescas, pelas indecências carnavalescas, relacionadas com a força

produtora da terra e do corpo e pelas paródias carnavalescas dos textos sagrados e sentenças bíblicas. (Bakhtin, 2010, p. 123)

Bakhtin ainda explica que as categorias descritas acima são ideias concreto-sensoriais que foram vivenciadas e vivenciadas na forma da própria vida e que se constituíram ao longo da história da humanidade entre as massas mais populares da sociedade europeia. E por este motivo, ainda segundo Bakhtin (2010) “foram capazes de exercer enorme influência na literatura *em termos de forma e formação de gêneros.*”

Percebe-se que o carnaval foi uma manifestação popular que teve um peso e uma influência significativa na sociedade desde as mais remotas civilizações. E que durante milênios foram sendo transpostas para a literatura.

Ao longo de milênios, essas categorias carnavalescas, antes de tudo a categoria de livre familiarização do homem com o mundo, foram transposta para a literatura, especialmente para a linha dialógica de evolução da prosa artística romanesca. A familiarização contribuiu para a destruição das distâncias épica e trágica e para a transposição de todo o representável para a zona do contato familiar, refletiu-se substancialmente na organização dos enredos e das situações de enredo, determinou familiaridade específica da posição do autor em relação aos heróis (familiaridade impossível nos gêneros elevados), introduziu a lógica das *mésalliances* e das descidas profanadoras, exerceu poderosa influência transformadora sobre o próprio estilo verbal da literatura” (Bakhtin, 2010, p. 124)

Apesar do carnaval ter exercido grande influência na literatura não é possível afirmar que ele é um fenômeno literário, especialmente sobre o aspecto de gênero. A carnavalização é a transposição da linguagem dos conceitos abstratos para a linguagem cognata, por caráter concretamente sensorial, das imagens artísticas, ou seja, para a linguagem da literatura.

Pode tornar-se literatura quando integrado no campo do sério-cômico, como por exemplo, a antiga sátira *menipeia*, que apresenta como um dos seus traços fundamentais a paródia. A paródia é um gênero literário que segue um fluxo contrário ao dos gêneros puros – epopeia, tragédia, história, retórica clássica, etc. – porém, exprime claramente as intenções dos gêneros carnavalizados e que de acordo com Bakhtin (2010) “O parodiar é a criação do duplo destronante, do mesmo “mundo as avessas”.

2. A *menipeia*

A sátira *menipeia* é o produto literário mais antigo da cosmovisão carnavalesca e influenciou de forma significativa a literatura cristã antiga e a literatura bizantina. Passou por algumas transformações porém continuou a se desenvolver até os dias atuais

tornando-se, de acordo com a Bakhtin (2010) foi um “dos principais veículos portadores da cosmovisão carnavalesca na literatura até os nossos dias.”

Uma das peculiaridades da sátira menipeia são as contestações das visões épicas e trágicas do mundo, ou seja, é a contestação da ordem inabalável dos acontecimentos humanos. Com essa contestação há uma libertação dos comportamentos humanos das normas que o determinam, tais como: ridicularização dos poderes constituídos, eliminação das distâncias sociais, inversão dos mundos, profanação do sagrado, ocupação desordenada dos espaços públicos, vazão a várias formas de indecência, relativização do que tenta se impor como absoluto.

De fato, a carnavalização, quando transposta à literatura, não apenas inter-relaciona dialogalmente aspectos contrários/opostos. Se ele acontecesse, dessa forma tão simples, pela transposição, teríamos apenas um troca-troca, um diálogo simples, oras amigável, oras ríspido, oras pacífico, oras estremeceadores. O inter-relacionamento que se fala, se dá pela sátira, ou seja, uma forma de se manifestar que contesta e ridiculariza costumes, instituições e ideias com ironia e mordacidade.

De acordo com Bakhtin (2010), a menipeia apresenta algumas características. E, frente a essas características apresentadas por ele é que nos basearemos para fazer a análise do livro *Leite Derramado*, de Chico Buarque, procurando encontrar essas características presentes em seu texto, foco principal deste trabalho.

3. A Carnavalização e o Leite Derramado

O livro *Leite Derramado* apresenta a história da saga de uma família que encontra-se em decadência social e econômica. Tem como plano de fundo a história da sociedade brasileira dos últimos dois séculos que é apresentada de forma pessimista apontando os preconceitos: o oportunismo, a destruição do meio ambiente, a delinquência humana.

Ao escrever esta narrativa, Chico Buarque, faz com que o ancião conte suas histórias dando-lhes um tom de verdade, despertando em quem está lendo uma curiosidade e ao mesmo tempo uma dúvida sobre a realidade dos fatos criando um suspense e mantendo o leitor atento desde as primeiras páginas até o final do livro. Outras características do livro, são as associações livres feitas pelo autor, a descrição das falsidades e verdades contadas de forma irônica, na qual o leitor pode perceber nas entrelinhas que o personagem relembra de forma obsessiva verdades que não consegue enfrentar com relação as lembranças. Outro aspecto importante levantado por Buarque

(2009) nesta narrativa é que “Em suas leves variantes, as lembranças obsessivas revelam sutilezas ideológicas e psíquicas. E, como essas lembranças têm forte componente plástico, criam imagens fascinantes.”

A primeira característica refere-se ao elemento irônico, ou seja, quando o cômico desconstrói a seriedade de um determinado tema, de ideias e das situações que estão relacionadas aos seres humanos. Exemplo: vida e morte, amor e ódio, bem e mal, riqueza e a pobreza, felicidade e infelicidade, entre outros. Este elemento irônico é um constante no livro *Leite Derramado*. Durante a leitura diversas passagens apontam para esta característica. Porém para melhor demonstrá-la escolheu-se o capítulo 5 que, em uma sequência de parágrafos apresenta bem estas características, de forma clara e precisa. Logo no início deste capítulo percebe-se um elemento irônico muito forte relacionado a juventude e a velhice e todos as ambiguidades que esses elementos apresentam.

Por mim, não festejaria aniversário algum, mas o garotão me apareceu no apartamento sem aviso. Ele me exibia à namoradina de barriga de fora, era vovô para cá, vovô para lá, e só minha filha não achava graça. Conquanto se divertisse às minhas custas, sei que o garotão tinha orgulho dos meus cem anos, todo mundo se orgulha de parentes longevos. (Buarque, 2009, p.55)

Outro trecho deste capítulo que demonstra esta característica é quando o personagem descreve sobre o prestígio de seu pai, tanto durante a viagem de navio e a forma como era tratada na alfândega durante o desembarque das mercadorias com as quais trabalhava e, a forma como ele, Eulálio, era tratado na viagem, por não possuir o prestígio de seu pai e a forma deveria proceder para conseguir desembarcar as mesmas mercadorias. É uma contradição entre poder e a falta de poder e a riqueza e pobreza, elementos muito presentes neste discurso.

Desembarçar na alfândega artefatos e explosivos, por exemplo, era questão que meu pai resolvia com um telefonema, ou por meio de qualquer despachante. Já eu tinha de comparecer à repartição de manhã cedo, me acotovelar com gente estranha, estender meu cartão de visita, chamar a atenção do funcionário, escute aqui, senhor, meu nome é Eulálio d'Assumpção. (Buarque, 2009, p. 56 e 57)

A Excepcional liberdade de invenção do enredo filosófico é mais uma característica que pode-se encontrar no livro *Leite Derramado*. Refere-se a liberdade da verossimilhança, ou seja, a impressão de verdade que a ficção consegue provocar no leitor. Podemos exemplificar esta característica com a seguinte passagem:

Tenho fome. Os enfermeiros aqui são rancorosos, com exceção daquela moça, no momento não me vem o nome dela. Na falta dela, alguém precisa se ocupar de mim. Dispensio salamaleques, odeio intimidades, exijo atendimento neutro, profissional. Tragam-me por obséquio a minha goiabada, tenho fome. Virei o prato no chão, não nego, e voltarei a fazê-lo sempre que o bife vier com nervo. Sem falar que a comida cheirava a alho, deixem minha mãe saber. Deixem mamãe me cheirar, tão logo volte da missa, e ela vai descobrir que me serviram a comida dos empregados. Porque quando a babá sai de folga é sempre o tal negócio, ninguém tem paciência comigo. Mas estou com fome e sou capaz de ficar batendo com a cabeça na parede até me servirem a sobremesa. (Buarque, 2009, p. 101)

Com este trecho o leitor não tem certeza se a descrição feita por Eulálio com relação aos enfermeiros é real, se a comida oferecida era de baixa qualidade e se sua atitude foi aquela mesma. E são essas dúvidas deixadas pelo autor que caracterizam esta verossimilhança que demonstra a transfiguração do real permitindo ao leitor fazer referência a um mundo imaginário criado pelo próprio autor.

A criação de situações extraordinárias, também pode ser encontrada neste livro, quando Eulálio descreve o momento em que, em um baile um conhecido pede para que ele e a esposa demonstrem como se dança um ritmo negro. Porém como ele não sabia dançar sugere que o amigo dance com sua esposa. Porém, quando eles estão dançando, Eulálio começa a sentir ciúmes da mulher dançando com outro e começa imaginar que a esposa está se insinuando para o companheiro, fato este que não é possível comprovar pois, com a descrição realizada deste fato não fica claro se isso é um fato imaginado por Eulálio que está com ciúmes da esposa e por este motivo está imaginando ou se realmente está acontecendo esta situação.

Mas eu só sabia dançar a valsa, e respondi que ele me honraria tirando minha mulher. No meio do salão os dois se abraçaram e assim permaneceram, a se encarar. Súbito ele a girou em meia-volta, depois recuou o pé esquerdo, enquanto com o direito Matilde dava um longo passo adiante, e os dois estacaram mais um tempo, ela arqueada sobre o corpo dele. Era uma coreografia precisa, e me admirou que minha mulher conhecesse aqueles passos. O casal se entendia à perfeição, mas logo distingui o que nele foi ensinado do que era nela natural. (Buarque, 2013, p. 65).

Observa-se com esta passagem que há uma experimentação de certas verdades discutidas pelos homens, bem como a experimentação da ideia e não da experimentação de um determinado caráter humano, neste caso, o ciúme e as atitudes do casal dançando.

No universalismo filosófico, discute-se a capacidade extrema de ver o mundo. De acordo com Bakhtin é o gênero das últimas questões onde se experimenta as últimas posições, procurando apresentar as palavras derradeiras, decisivas e os atos do homem.

É a característica na qual se verifica os prós e contras da vida e os confrontos existentes nela.

Não vai aí a intenção de ofender os mais humildes, sei que muitos de vocês são crentes, e nada tenho contra sua religião. Talvez até seja um avanço para os negros, que ainda ontem sacrificavam animais no candomblé, andarem agora arrumadinhos com a Bíblia debaixo do braço. (Buarque, 2009, p. 193)

Neste trecho do livro fica claro as questões filosóficas com relação a religiosidade dos negros, na qual Eulálio descreve como era a postura do negro frente a religião anteriormente e como eles estão agindo agora com a troca de religião.

Outra característica encontrada no livro Leite Derramado é a estrutura triplanar, que refere-se a ação e as sín crises (confrontos) dialógicas que deslocam-se da Terra para o Olimpo e para o inferno. Este tipo de sentimento pode ser observado no trecho em que Eulálio demonstra o desejo que sente em relação a Matilde e no momento em que consegue agarrá-la na cozinha na tentativa de satisfazer seu desejo e posteriormente a fuga de Matilde sem que seu desejo inicial fosse satisfeito. A estrutura triplanar neste exemplo refere-se há: desejo, que corresponderia a Terra, que é a vontade de estar com a mulher amada; a dominação corresponde ao Olimpo que é a forma de satisfazer seu desejo; e a fuga ao inferno pois Matilde foge sem satisfazê-lo.

Eu descia correndo e lhe abria a porta da cozinha, que Matilde apenas ultrapassava. Encostava-se na parede da cozinha, a respiração curta, e me arregalava os olhos negros. Em silêncio nos olhávamos por cinco, dez minutos, ela com as mãos na altura dos quadris, agarrando, torcendo a própria saia. E corava pouco a pouco até ficar bem vermelha, como se em dez minutos passasse por seu rosto uma tarde de sol. A um palmo de distância dela, eu era o maior homem do mundo, eu era o Sol. [...] Quando dava por mim, estava colado nos ladrilhos da parede, porque num deslize Matilde sempre me escapava. E a cada vez eu ia inspecionar salas, quartos, banheiros, porão e sótão, fingindo crer que ela teria fugido por engano para dentro de casa. (Buarque, 2009, p. 45 e 46).

A característica da experimentação moral e psicológica também é uma constante no livro de Chico, pois podemos dizer que esta característica refere-se a representação de inusitados estados psicológicos morais anormais do homem, ou seja, tosa espécie de loucura, da dupla personalidade, do devaneio incontido, de sonhos extraordinários, de paixões limítrofes com a loucura. Características constantes presentes neste livro. Tanto que em muitos momentos o leitor não consegue saber se o que está sendo relatado por Eulálio é real ou se faz parte de seus devaneios. E esta característica fica muito bem exemplificada no trecho em que uma paixão limítrofe com a loucura quando ele demonstra desejo pela mãe achando que ela é Matilde.

O alto e o baixo, os contrastes agudos e jogos de oxímoros³, a elevação e a decadência e as mudanças bruscas. Como exemplo para estas características podemos citar: inocente culpa, lúcida loucura, silêncio eloquente, gelo fervente, ilustre desconhecido, etc.

É a neve, ora bolas, disse ele muito sério, papai fazia questão de nunca sair do sério. Com uma miniespátula separou o pó branquíssimo em quatro linhas, depois me passou um canudo de prata. Mas não se tratava dessa porcaria que idiota cheira por aí, era cocaína da pura, que só tomava quem podia. Não travava a boca, não tirava a fome, nem brochava, tanto é verdade que em seguida ele mandou subir as putas. (Buarque, 2009, p. 36)

Outras características da carnavalização citadas por Bakhtin (2010) podem ser encontradas no livro *Leite Derramado* e analisadas porém como não se pretende esgotar este estudo neste artigo esta análise fará parte de um outro momento de estudo.

4. Conclusão

Após a leitura do livro *Leite Derramado* e dos estudos realizados com base na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* de Bakhtin que auxilia na fundamentação dos estudos linguísticos e literários sobre a carnavalização pode-se perceber que a obra de Chico Buarque é totalmente carnavalizada. Pode-se dizer isto pois, além de apresentar uma fascinante história, desde suas primeiras páginas, apresenta também as características apresentadas por Bakhtin (2010) sobre a carnavalização. Em um mesmo capítulo é possível encontrar várias dessas características, umas simultâneas a outra. Também é possível encontrar em um mesmo trecho a representação de várias características.

Nesta obra também é possível identificar facilmente elementos da cosmovisão carnavalesca. Não só nos relatos da trajetória decadente social e econômica da família de Eulálio como também dos fatos históricos do Brasil, da burguesia, do cenário político brasileiro e do próprio local onde acontece a história do livro, um hospital público.

Chico Buarque, por intermédio de Eulálio e alguns fatos vivenciados por ele demonstra a possibilidade de que sejam feitas algumas constatações da ordem inabalável dos comportamentos humanos. Outros aspectos que podem ser facilmente observados são: a ridicularização constante dos poderes constituídos, tais como: o poder

³ Consiste na associação de dois termos contraditórios, duas imagens, que na realidade se repelem, que aproximam dois sentidos totalmente incompatíveis.

da mãe sobre o filho, o poder de Eulálio sobre Matilde, da sociedade em si, da posição social em que a família Assumpção ocupava, entre outros; a eliminação das distâncias sociais, no livro muito bem representadas pela descrição das relações com os negros e com a posição social em que a família se encontrava, antes com poder e agora decadente; inversão dos mundos, quando os negros deixam de frequentar os candomblés para frequentar a mesma igreja considerada dos brancos; profanação do sagrado quando Eulálio sente desejo por Matilde e tem uma ereção no próprio velório de seu pai; vazão das várias formas de inocência, constatada no momento em que o pai de Eulálio dá-lhe drogas como se fosse normal e a fato desse pai ter uma amante; além de tantos outros exemplo que podem ser encontrados no livro *Leite Derramado* para demonstrar essa ordem inabalável dos comportamentos humanos e do mundo as avessas.

5. Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

Buarque, C. *Leite Derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Schaefer, S. **Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski / Bakhtiniana**. *Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, 6 (1): 194-209, Ago./Dez. 2011.

Soares, B. S. **Carnaval e carnavalização: algumas considerações sobre ritos e identidades**. *Desigualdade & Diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, nº 9 ago/dez, 2011, p. 127-148.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A CONFIGURAÇÃO DO EU LÍRICO NA OBRA POÉTICA DE ANA CRISTINA CESAR

Clarissa Loyola Comin (mestranda) – UFPR

0. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar o eu lírico na obra poética de Ana Cristina Cesar como forjamento da intimidade e tensionamento entre o real e o ficcional. Para isso, num primeiro momento, situamos a poeta junto ao seu contexto de produção, ressaltando aspectos relevantes de sua poética. Em seguida, abordamos características de poetas e movimentos da tradição poética brasileira moderna, com intuito de estabelecer pontos de filiação e influência na obra de Ana Cristina Cesar. Por fim, analisamos dois de seus poemas nos quais o eu lírico transgride e manipula os limites entre o real e o ficcional.

1. O lugar de Ana Cristina Cesar na geração marginal

Em seu artigo “A poesia marginal”, Heloisa Buarque de Hollanda define poesia marginal

“como um *acontecimento* cultural que, por volta de 1972-1973, teve um impacto significativo no ambiente de medo e no vazio cultural, promovidos pela censura e pela violência da repressão militar que dominava o país naquela época, conseguindo reunir, em torno da poesia, um grande público jovem(…)” (HOLLANDA, 2009) [grifo nosso].

O cuidado que a crítica demonstra ao abordar o tema fica claro pela escolha da palavra acontecimento, e não movimento, vanguarda ou fenômeno; embora tenha sido também contemporânea aos acontecimentos do que fala, percebemos em suas reflexões uma parcimônia crítica marcada pelo distanciamento crítico. Evitando encarar a poesia marginal como um conjunto de ações organizadas exteriormente ao contexto cultural da

época, como que formando uma postura reflexiva diante deste, seja para resolver alguns dos impasses locais, seja para direcionar a inteligência nacional, descrever o que ali se passou como acontecimento traz a ideia de algo que estava no ar, e que *aconteceu* devido a um conjunto de circunstâncias.

Em sua tese Heloisa teorizou mais detalhadamente o termo *marginal*, com o intuito de pensar aquela produção poética que ganhou destaque, sobretudo, no Rio de Janeiro dos anos 1970. Apesar do esforço teórico tal denominação criou bastante controvérsia, gerando discussões não apenas no âmbito acadêmico, mas também entre os poetas incluídos no balaio marginal.

O que por fim uniu este grupo não foi um manifesto, um plano piloto ou uma postura política. Foram circunstâncias mais amplas: a ausência de engajamento político-partidário, a marginalidade que o grupo experimentava junto aos mercados editoriais e certo descaso que exibia diante das ditas “grandes obras” do cânon literário (Hollanda, 2009). Foi neste contexto que despontou Ana Cristina Cesar. Sua estreia oficial aconteceu na antologia *26 poetas hoje*, que reuniu também poemas de outros *marginais*, como Chacal, Waly Salomão e Roberto Piva. A poeta, apesar de dividir com os contemporâneos vários dos traços essenciais da geração marginal, destoa do restante dessa produção tanto em aspectos formais como contedúísticos. Nas palavras de Ítalo Moriconi:

A crítica literária contemporânea é unânime em classificar o texto de Ana Cristina como excêntrico em relação ao tipo de poesia que notabilizou sua geração e que passou para os manuais de literatura sob o rótulo de “poesia marginal”. (MORICONI, 1996, p. 8)

O procedimento de Ana Cristina Cesar em relação aos eixos temáticos da poesia marginal é basicamente a seguinte: ao eleger temas caros aos marginais, como o exercício da poesia do “eu” e a abordagem de temas triviais do cotidiano, ela os trata de maneira inusitada, criando uma espécie de contato divergente com seus contemporâneos. Sua dicção destaca-se, em primeiro lugar, devido ao seu alto nível de sofisticação. Enquanto a maioria dos poetas marginais encarava a tradição literária com indiferença ou descaso, Ana demonstrava uma cuidadosa leitura da tradição - tanto a de língua portuguesa como a de língua inglesa - bem como uma notável re-apropriação do material ali presente, o que levou à conformação uma voz poética autônoma e singular.

2. Características da poética de Ana Cristina Cesar

Listamos características que nos parecem definidoras da dicção da poeta. Algumas são particularmente originais, enquanto outras apenas a colocam na esteira de uma certa filiação à poética brasileira. Salientamos ainda que estas nos parecem também as mais relevantes para investigar o comportamento do eu lírico em seus poemas. São elas: a) *A ironia metapoética*: É a partir dela que o eu lírico pode se apresentar como instância meramente ficcional do poema e denunciar, ao mesmo tempo, sua natureza “estratégica” de elaboração diante do leitor. Exemplo deste uso pode ser visto no poema “Este livro”, no qual o eu lírico diz: “Meu filho. Não é automatismo. Juro. É jazz do/coração. É prosa que dá prêmio. Um tea for two/ total, tilintar de verdade que você seduz” (CESAR, 1987, p. 26). O excesso de intimidade forjada espanta o leitor que, na sequência, percebe seu uso como puramente irônico e *falsamente confessional*. Ora, o eu lírico parece estar falando do texto que temos em mãos, e tenta nos convencer de que nele não há “automatismo”, ou seja, seus versos são espontâneos, nada calculados. Mas não podemos nos fiar nesta afirmação, posto que estamos diante de uma poesia moderna por excelência, cujo eu lírico é passível de desconfiança; b) *Falso confessional*: Coloca-se com a exposição forjada da intimidade do eu lírico e dos outros sujeitos ao seu redor, abordando sem reservas temas que vão da sentimentalidade à sexualidade. Para obter este efeito, temos o uso de registros discursivos diretamente relacionados à intimidade e à convivência próxima como: cartas, diários, cartões postais e bilhetes. Há poemas em que dados da vida pessoal da poeta surgem como falsos indícios de realidade, como no poema “Nestas circunstâncias o beija-flor vem sempre aos milhares”, em *Cenas de Abril*. O eu lírico começa “Este é o quarto Augusto. Avisou que vinha.” Segundo a biografia da poeta, sabemos que ela namorou quatro rapazes de nome Augusto. Logo, isso poderia estabelecer o aspecto confessional deste poema. Mas o jogo pretendido é a desestabilização do leitor. Mais uma vez, em um trecho de *Correspondência completa*, temos “Agora fiquei ocupadíssima, ao sabor dos humores, natureza chique, disposição ambígua (signo de gêmeos).” (CESAR, 1987, p. 87). Ana Cristina era do signo de gêmeos; seria então ela mesma a remetente da carta? A possibilidade se dilui quando verificamos que a carta tem traz a assinatura de uma Júlia. São jogos como esse que a poeta usa para seduzir e confundir seu leitor. c) *Intertextualidade*: Forma de diálogo literário e cultural, que se manifesta através de referências mais ou menos explícitas aos discursos externos, advindos tanto da cultura popular quanto da tradição literária.

Herança do modernismo de 1922, este recurso foi amplamente assimilado e reapropriado pelos poetas das gerações seguintes, e inclusive pelos contemporâneos de Ana Cristina Cesar. No poema de abertura de *A teus pés* vemos: “Billy the Kid versus Drácula./Drácula versus Billy the Kid.” (CESAR, 1987, p. 7), em que a referência à cultura popular repousa na menção ao notório assassino e pistoleiro fora-da-lei, William Henry McCarty Jr., o Billy the Kid, e à cultura erudita na figura de Drácula, remetendo diretamente ao romance de Bram Stoker, de 1897, mas também pasteurizado pela cultura popular após suas várias aparições no cinema. d) *O feminino*: Este tópico não é inédito na poesia brasileira, mas acreditamos que a maneira pela qual Ana Cristina Cesar o aborda merece atenção. A poeta não apenas tematiza e ilustra o feminino, a exemplo de Cecília Meireles ou Adélia Prado, mas também problematiza-o, lançando sobre ele um olhar crítico. Longe de praticar literatura feminista, Ana Cristina Cesar estava preocupada em trazer à tona as contradições, os joguetes, as inconstâncias e outras nuances particulares do universo feminino. O meio acadêmico e cultural em que circulava era ocupado majoritariamente por figuras masculinas. Como bem sinaliza Moriconi, Ana teve de aprender a lidar com esta preponderância, ainda que isso tenha lhe custado bem caro, pois um dos grandes impasses de sua vida foi

“querer ocupar um lugar no universo intelectual e ao mesmo tempo preservar a especificidade da condição de mulher, desenvolvendo uma reflexão, uma prática e sobretudo uma estética que representassem um abalo na divisão tradicional de lugares entre os gêneros.” (MORICONI, 1996, p. 71).

Sabemos que naquele momento, anos 70, as mulheres experimentavam uma posição social completamente nova. Finalmente tinham conquistado – pelo menos em teoria – igualdade em relação aos direitos outrora exclusivamente masculinos. No entanto, essa liberdade trouxe conflitos entre os papéis convencionais, familiares e sociais, e as novas possibilidades profissionais e sexuais. e) *Tensão entre o real e o ficcional*: O esgarçamento está presente em boa parte da produção de Ana Cristina. É esta tensão que gera o falso confessional, já mencionado anteriormente. Com tal tensionamento, a poeta pretende provocar um estranhamento junto aos seus leitores, embaralhando os limites entre as duas instâncias. Marcos Siscar, ao analisar a obra poética de Ana Cristina, ressalta que: “sinceridade não existe, no sentido da continuidade entre o que se sente/pensa e o que se diz: é nisso que insiste Ana C., em consonância com os imperativos que reconhece para a poesia de sua época” (SISCAR, 2011, p. 50). A sinceridade aqui é nada mais que a possibilidade de transmitir e elucidar

para um outro os sentimentos que dirigem as ações do eu lírico; o trabalho com a linguagem, nos poemas que abordam tal problemática, se dá como se tal sinceridade fosse impossível pelo próprio fato de ter que passar pelo crivo da expressão. Sendo o sentir/pensar e o expressar duas instâncias diferentes, temos que a passagem de uma para outra só pode resultar em interferência. A estratégia poética de Ana Cristina consiste em jogar com essa interferência, mostrando a construção essencialmente ficcional que se põe no tipo de expressão que consideramos ser justamente a mais “real”.

3. O eu lírico na tradição poética brasileira e o lugar de Ana Cristina Cesar

A fim de estabelecer uma ponte entre Ana Cristina Cesar e a tradição poética nacional, cabe recuperarmos algumas figuras poéticas notórias, seja para marcá-las como personagens simpáticos ou antipáticos ao trabalho desenvolvido pela poeta. Pensando em termos de filiação explícita, o principal nome é o de Manuel Bandeira. Em sua tese Maria Lúcia de Barros Camargo demonstra esta forte ligação e seus desdobramentos:

Ana Cristina sabe, e talvez tenha aprendido com Bandeira, que a poesia está em tudo, nos amores e nos chinelos, nas coisas lógicas e disparatadas. A questão, no entanto, é descobrir seu próprio “tudo”, seu modo de fazer poesia e sua própria forma de viver. (CAMARGO, 2003, p. 103)

Na sequência, ainda considerando esta aproximação, Maria Lúcia complementa:

A leitura de Bandeira fertiliza a poesia de Ana Cristina e norteia sua busca, como se pode ver em alguns detalhes: aproveitamento temático, exercício da rima toante e do verso livre, liberdade poética. Mas, acima de tudo, a busca da poesia, mais tarde, irá se dar no limite entre a construção e a expressão espontânea, na relação com o cotidiano e, como decorrência, no limiar entre a confissão e a literatura. (CAMARGO, 2003, p. 110)

Alfredo Bosi também caracterizou a obra poética de Bandeira “pela prática de um lirismo confidencial, auto-irônico”, conformando “um dos melhores poetas do verso livre em português [...] talvez o mais feliz incorporador de motivos e termos prosaicos à literatura brasileira.”(BOSI, 1994, p. 361). Outra influência importante foi Carlos Drummond de Andrade. A seu respeito, Bosi afirma que “desde *Alguma Poesia* foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno” (BOSI, 1994, p. 444). No que toca sua influência sobre Ana Cristina assinalamos, assim como em Bandeira, o recurso autobiográfico e confessional, que está em alguns poemas drummondianos: “Poema de sete faces”, “Não se mate” e

“Carrego comigo”. Recurso semelhante aparece em Ana Cristina Cesar, no poema “Soneto”, de *Inéditos e dispersos*, no verso: “Quem é a loura donzela/ Que se chama Ana Cristina” (CESAR, 1998, p.38). A esse respeito, Moriconi afirma: “Apesar de fazê-lo de maneira desconstrutiva e distanciada, toda a literatura produzida por Ana Cristina toma por base a autobiografia, o auto-retrato, a confissão” (MORICONI, 1996, p. 123). Nesse sentido, podemos estabelecer uma filiação em cadeia, que começa com Bandeira, reelabora-se em Drummond e refrata-se em Ana Cristina Cesar.

Passando para uma figura aparentemente antagônica ao projeto estético de Ana Cristina, temos João Cabral de Melo Neto. No que diz respeito aos aspectos formais, é verdade que sua influência é pouco aparente. No entanto, o poeta da concreção está constantemente apontando para a materialidade dos objetos, a partir de uma linguagem programada. É com semelhante recurso que Ana Cristina busca manipular seu eu lírico, a partir do forjamento controlado da intimidade. Este intuito fica claro nas palavras da própria poeta: “o poema é uma produção, um modo de produzir significação mediante o fingimento poético, e não uma nobre tradução do intraduzível” (CESAR, 1993, p. 48). Em outras palavras: o que em Ana Cristina parece despojado, casual e espontâneo, na verdade não passa de fino controle artesanal do seu eu lírico, que encena pequenos fatos privados. A grande diferença, talvez a fundamental, entre as duas poéticas é o fato de que, para controlar a matéria do poema, João Cabral se concentre na supressão do eu lírico, tentando criar uma poesia paralela aos objetos, enquanto que Ana Cristina ataca o problema com uma outra visada, instaurando o eu lírico como parte integrante da concretude do próprio poema. Vemos que, neste sentido, mesmo poéticas aparentemente refratárias ao eu lírico, que o entendem como campo da expressão subjetiva, voltaram a utilizá-lo enquanto instrumento da construção poética (o João Cabral de *Museu de Tudo*, por exemplo, e o Haroldo de Campos das *Galáxias*).

Feitas estas considerações, cabe-nos agora delinear qual o lugar da poética de Ana Cristina Cesar. A distância entre o real empírico do poeta/escritor e o produto de seu trabalho, a poesia, parece ser a principal chave de leitura para a compreensão satisfatória de seu projeto estético. Para delinear esta questão, ela desenvolveu, na maioria de seus poemas, a temática da intimidade forjada, optou por recursos discursivos pertinentes – a carta, o diário pessoal – e os retrabalhou com o intuito de jogar com as expectativas convencionais do leitor. A re-encenação da composição

ficcional parece ter por intuito não apenas deflagrar uma estratégia poética, mas também questionar a capacidade da poesia enquanto meio de transmissão transparente dos sentimentos e pensamentos do eu. A partir da constatação dos obstáculos e percalços de uma linguagem confessional, a poeta desenvolve um eu lírico mais robusto, que recupera a camada propriamente poética da função expressiva da linguagem.

Siscar também aborda esta questão e a este respeito observa que:

o poema é crítico não somente quando rompe com o individualismo da experiência biográfica do real [...], mas sobretudo quando evidencia sua desconfiança em relação ao espírito de continuidade com o real, de maneira mais ampla. Quando chama para dentro do poema – de um modo que não é simplesmente teatral, no sentido da ilusão produzida, mas *dramático*, no sentido da intensidade – a cumplicidade ou a irritação de um outro. Ou seja, quando introduz uma ambivalência provocante, uma brecha que esvazia a oposição e a hierarquia entre vida e poesia. (SISCAR, 2011, p. 25)

Parece ficar claro o comprometimento da poeta que, a exemplo de seus predecessores, sempre preocupados com as questões do fazer poético, desenvolveu uma proposta estética marcada por esta dicotomia: real x ficcional. É nesse sentido que constatamos na obra de Ana Cristina Cesar uma leitura acurada de seus predecessores, bem como a posterior conformação de uma voz poética própria, capaz de reformular e retrabalhar temáticas pré-existentes.

4. Análise de alguns poemas

Os poemas escolhidos para a análise foram retirados de *A teus pés* (1982), seu primeiro livro publicado por uma editora grande, a Brasiliense. Nele temos, fora o material inédito da seção “A teus pés”, a reunião dos seus três primeiros livros, publicados anteriormente em edições artesanais: *Cenas de Abril* (1979), *Correspondência completa* (1979) e *Luvras de pelica* (1980).

O primeiro poema a ser analisado não tem título - outra marca recorrente na poesia marginal e herança auferida dos modernistas – e é o segundo da seção “A teus pés”.

O tempo fecha.
Sou fiel aos acontecimentos biográficos.
Mais do que fiel, oh, tão presa! Esses mosquitos
que não largam! Minhas saudades ensurdecidas
por cigarras! O que faço aqui no campo

declamando aos metros versos longos e sentidos?
Ah que estou sentida e portuguesa, e agora não
sou mais, veja, não sou mais severa e ríspida:
agora sou profissional.

Neste poema ressaltam-se algumas das características apontadas anteriormente: o falso confessional, a ironia metapoética, o feminino e a tensão entre o real e o ficcional. Logo na segunda e na terceira estrofes é reiterado o caráter de fidelidade ao biográfico; no entanto, o que se segue disso é pura ironia. Apesar de o eu lírico enunciar seu discurso no campo, *locus amoenus*, onde o homem vive em sintonia com a natureza, temos que a presença destes elementos se mostram na verdade incômodos e deselegantes. Desconstruindo uma imagem cara à poesia bucólica, o eu lírico expressa, a partir de uma interrogação, o patético de estar no campo declamando versos. Na sétima estrofe é possível entrever o diálogo com a tradição, na menção feita à melancolia e tristeza do se estar “sentida e portuguesa”; no entanto, convém ressaltar o caráter nada elogioso dessa remissão. O que aparece aqui é uma acentuação do irônico e caricatural, a partir da subversão do imaginário convencional: o eu lírico está no campo, mas não o campo idealizado da tradição, e sim um cheio de mosquitos e cigarras; declamando versos longos, sentida e portuguesa, mas questionando-se quanto à validade do gesto.

O eu lírico feminino é atestado por aspectos linguísticos, como a desinência nominal de gênero “-a” em certos adjetivos: presa, sentida, portuguesa, severa e ríspida. Percebemos que os três primeiros remetem ao universo tradicional feminino, marcado pela fragilidade e emotividade. Segundo um depoimento de Ana Cristina Cesar, os diários e as cartas foram as primeiras produções de escrita permitidas às mulheres. Nas palavras da poeta: “Mulher, na história, começa a escrever por aí, dentro do âmbito particular, do familiar, do estritamente íntimo. Mulher não vai logo escrever para o jornal” (CESAR, 1993, p. 192). Ou seja, há uma associação antiga destes gêneros escritos e do feminino. Mas o eu lírico joga com essa máxima e a ultrapassa, pois, ao dizer que não é mais severa e ríspida – posturas adotadas por algumas mulheres naquele tempo, a fim de se desligarem de uma imagem submissa convencional – e sim profissional.

As duas últimas estrofes são essenciais para o desfecho da breve narrativa entabulada pelo poema, e parece ser aí que reside a chave de leitura: o descortinar da

elaboração ficcional. Esse processo se põe desde o começo, mas a prova cabal está no último verso: “agora sou profissional”. Ou seja, chegamos ao final do poema com a certeza de que a intenção era não apenas ironizar o discurso do eu lírico com ares romântico, mas também demonstrar o jogo travado entre a manipulação da linguagem e suas expectativas.

O segundo poema, “Sete chaves”, também faz parte de *A teus pés*, cujo título *sugere* a temática do segredo e, a exemplo do poema anterior, contém traços essenciais da poesia de Ana Cristina:

Sete Chaves

Vamos tomar chá das cinco e eu te conto minha
grande história passional, que guardei a sete
chaves, e meu coração bate incompassado entre
gaufrettes. Conta mais essa história, me
aconselhas como um marechal do ar fazendo
alegoria. Estou tocada pelo fogo. Mais um
roman à clé?
Eu nem respondo. Não sou dama nem mulher
Moderna.
Nem te conheço.
Então:
É daqui que eu tiro versos, desta festa – com
arbítrio silencioso e origem que não confesso –
como quem apaga seus pecados de seda, seus três
monumentos pátrios, e passa o ponto e as luvas.

Numa primeira leitura, identificamos um diálogo entre o eu lírico e outro sujeito, cuja voz é entrevista somente a partir das ‘respostas’ dadas pelo eu lírico. No primeiro verso, há menção à tradição inglesa do chá das cinco e à atmosfera intimista do ritual. Mas logo esse tom sóbrio se desfaz com a ironia diante da situação demonstrada: “coração bate incompassado entre gaufrettes”. Parece que o interlocutor é um homem mais velho e sábio, pois é comparado a um “marechal do ar”, a mais alta patente da aeronáutica; o eu lírico procura se aconselhar com ele. Podemos inferir uma das perguntas deste interlocutor: se o eu lírico estava pensando em escrever um *roman à clé*. A questão parece, por algum motivo, impertinente: e pode mostrar-se assim por dois lados. Ou o eu lírico demonstra a certeza de que está falando de pessoas reais, e a possibilidade de obnubilar suas identidades é supérflua, ou, por outro lado, dá a ver a

certeza de que está falando de personalidades inventadas, servindo apenas a uma espécie de jogo de salão.

Na sequência temos a abordagem do feminino, que também pode funcionar como possível resposta à questão anterior: “Não sou dama nem mulher moderna”. O eu lírico se liberta da necessidade de um *roman à clé*, posto que não se encontra em nenhum dos extremos (mulher tradicional x mulher moderna), ou seja, não precisa se utilizar de subterfúgios para falar dos sentimentos, mas também não precisa tomar uma postura liberal e aberta diante deles. A partir daqui há um abalo na atmosfera do poema, pois os versos que se seguem têm caráter revelador: primeiro porque o eu lírico aponta para uma festa, de onde tira matérias para seus versos, e anula a atmosfera íntima do chá e da confissão, colocando-se em espaço público. No entanto não podemos afirmar se é uma festa qualquer ou se é a festa mesma onde se encontra no momento ‘presente’ da enunciação do poema. Esta ambiguidade parece ser intencional, pois na sequência o eu lírico reitera ainda mais seu desapego, uma vez que tira versos da festa como quem se desfaz e abre mão da própria identidade, visível na menção do apagamento em cadeia: dos monumentos pátrios, dos pecados de seda (não tão graves assim?). Passar o ponto e as luvas indica uma dupla saída: o desvencilhar-se da posição estereotipada da mulher delicada (as luvas), mas também o livrar-se das imposições de um eu lírico sincero e transparente, que utiliza a linguagem como puro veículo profissional (o posto). É na negação de tais opostos estanques que a poética de Ana Cristina Cesar adquire boa parte de seu vigor. No espaço de seus poemas, é possível observá-la vestindo várias personalidades; no entanto, o próprio suporte dessas várias *personas* se põe constantemente em dúvida.

Referências bibliográficas:

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1994.

BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. A poesia marginal. Disponível em: < <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-poesia-marginal> >. Acesso em: 22 jun. 2013, 16h10.

CANDIDO, Antonio. As inquietudes na poesia de Drummond. In: **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

CAMARGO, Maria Lucia de Barros. **Atrás dos olhos pardos. Uma leitura da poesia de Ana Cristina Cesar**. Chapecó: Argos, 2003.

CESAR, Ana Cristina. **Escritos no Rio**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ/Ed Brasiliense, 1993.
_____. **A teus pés**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Inéditos e Dispersos – Poesia/Prosa**. Org. Armando Freitas Filho. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

MORICONI, Ítalo. **Ana Cristina Cesar: o sangue de uma poeta**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

SISCAR, Marcos. **Ana Cristina Cesar por Marcos Siscar**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A CONSCIÊNCIA SEMIÓTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Regina Aparecida Messias Guilherme (mestre) UEPG

1. Introdução

Neste artigo procuramos evidenciar a valorização da Semiótica no contexto das licenciaturas, em especial, no âmbito da área de Letras, que precisa ampliar a sua estrutura curricular, trazendo à tona os estudos semiológicos como componentes curriculares autênticos e essenciais para a formação docente. Consideramos que no processo de profissionalização docente estão acirradas as demandas pedagógicas de compreensão da totalidade da expressão e comunicação que a linguagem determina, o que se corporifica no uso da língua em situações demarcadas pela leitura, escrita ou pela própria oralidade. No entanto o que vem acarretando intensas queixas de que aprender a Língua Portuguesa vem se tornando uma atividade complexa e de difícil acesso, são as formas metodológicas inadequadas e fundamentadas em tradicionais práticas educativas, que se reproduzem a partir de um ensino linear da gramática, em desligamento a um entendimento dialógico e voltado para as reais aplicações da língua em situações de uso.

Assim, nesta análise, procuramos balizar a ação metodológica do ensino da Língua Portuguesa tendo como indicativo o processo de formação docente para atuação pedagógica no contexto da Educação Básica, no qual muitas especificidades são demarcadas para que o gosto pela leitura, escrita e oralidade esteja contemplado por uma consciência semiótica a ser desenvolvida como uma “via de duas mãos” entre docentes e discentes.

Para tanto, neste trabalho delineamos três caminhos para chegarmos até as nossas considerações finais, que seguem para oferecermos à comunidade acadêmica uma reflexão que se revela à luz do nosso entendimento da Pedagogia da Comunicação e da Educação Semiótica como possibilidade de ressignificação do processo de ensino e

de aprendizagem da Língua Portuguesa, desde a Educação Básica até atingirmos a Educação Superior, na qual estão em processo de formação os (as) nossos (as) futuros professores (as). Para estes dedicamos os caminhos aqui percorridos, metaforicamente, em resgate dos nossos trinta anos de trabalho e de intensa valorização do ato e do fenômeno educativo com atuação docente desde a Educação Básica até os espaços da Educação Superior.

Assim, temos a atual responsabilidade de pensarmos e de contribuirmos com o processo de formação docente, pois trazemos na bagagem de nossa experiência profissional ao longo de nossa caminhada nos espaços escolares uma compreensão pedagógica da “pedagogia do olhar” como instauração da leitura semiótica que pode, interdisciplinarmente, ampliar o gosto de nossos (as) alunos (as) em todas as disciplinas de sua convivência natural e escolar.

Para tanto, inserimos neste estudo de caráter bibliográfico, a confirmação de nossa hipótese (1) de que a Pedagogia da Comunicação e a Educação Semiótica ainda são reflexos prematuros nas práticas educativas no contexto da Educação Básica em articulação à Educação Superior. Assim, surge a nossa intenção de contribuir com o redimensionamento das ações metodológicas, curriculares e pedagógicas por ocasião da possibilidade da inserção da Semiótica nos espaços de formação docente, para em seguida, alcançarmos a Educação Básica como objeto deste estudo.

A presença da Semiótica no meio acadêmico constitui o alicerce que objetivamos penetrar nesta análise, que se constitui de oportunidades curriculares para repensarmos a abrangência, em especial, do Curso de Letras e das demais licenciaturas, face ao entendimento desta ciência como elementar na formação docente¹.

Os caminhos aqui percorridos se instauram para percebermos a importância da Semiótica no contexto da formação docente. Para tanto, o primeiro caminho aqui identificado abrange a necessidade de uma identidade metodológica para o ensino da língua materna através de uma Educação Semiótica, bem como pela necessidade de uma Pedagogia da Comunicação.

¹ A hipótese mencionada foi confirmada por ocasião da elaboração da pesquisa “Pedagogia da Comunicação e Educação Semiótica no ensino de Língua Portuguesa e Literatura: um perspectiva para o Ensino Médio”, que envolveu 39 sujeitos sociais da rede pública estadual do Município de Ponta Grossa, sob o formato de nossa dissertação de Mestrado, defendida em 2002, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Em tal abrangência surge a importância do histórico da Semiótica a título da contextualização desta ciência que já possui mais de dois mil anos, assim deflagramos o segundo caminho aqui percorrido.

No terceiro caminho manifestamos a chegada da consciência semiótica no contexto da formação docente como resultado de nossas intensas reflexões acerca do papel da Semiótica nos cursos de formação de professores engajados na “leitura de mundo” plena, como sempre nos ensinou Paulo Freire, grande educador brasileiro, que precisa ser conhecido e lembrado no meio universitário.

2. Educação Semiótica como identidade metodológica para o ensino de Língua Portuguesa em sintonia a uma Pedagogia da Comunicação.

Neste primeiro caminho compreendemos a prematuridade em que se encontra a Educação Semiótica e a respectiva Pedagogia da Comunicação nas ações da educação Básica alcançando a Educação Superior constituindo a preocupação que nos faz buscar as perguntas e possíveis constatações sobre a compreensão desta ciência, seus usos e, em especial, o que ela abrange no universo de sentidos que um (a) professor (a) precisa para constituir a sua profissionalização.

Neste sentido, surge-nos a ideia de configurarmos uma identidade metodológica para o ensino da Língua Portuguesa através da Educação Semiótica, bem como pela necessidade de uma Pedagogia da Comunicação.

Esta pedagogia decorrente da comunicação manifesta-se por ocasião da utilização da língua em situações reais como condição emancipatória à compreensão da leitura e produção textual, por parte de nossos (as) alunos (as) como partícipes da produção do conhecimento em situações de interação pedagógica em relações dialógicas.

A configuração teórico-metodológica desta investigação revela-se como uma aproximação do pensar dialético da pedagogia freireana, que expressa como ação e mundo, mundo e ação estão, também, intimamente solidários. (FREIRE, 1978).

A oportunidade de concebermos uma Pedagogia da Comunicação a partir da abordagem freireana implica em considerar os inerentes desafios curriculares de transformar a educação, alcançando uma Semiótica da Cultura como indicativo de ampliação do “para que” ensinar.

A ideia de colocar a Educação Semiótica como identidade para o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, remonta os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2000)

que nos apresenta o valor do currículo como documento de identidade e como relação de poder. Esta relação delimita todo o currículo, o que pode ser compreendido como possibilidade para todas as áreas do conhecimento desenvolverem-se, mesmo considerando as intensas relações de poder que se planificam no contexto escolar.

Um exemplo disso está presente na formação de professores; a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, o que gera certo desconforto pedagógico em se posicionar quais disciplinas são necessárias e quais são circunstanciais, atendendo aos interesses de algumas transições políticas e curriculares.

Assim, quando pensamos em posicionar a Educação Semiótica como identidade para o ensino da Língua Portuguesa, pois manifestamos obrigatoriamente a intenção de agregar uma Pedagogia da Comunicação como forma de concretizar a Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens ao ponderarmos uma “Pedagogia do olhar”, isto é, uma expressão sónica do fazer metodológico presente no ensino e no aprendizado de uma língua. Mas, para darmos conta desta ideia é de bom alvitre levantar algumas perguntas de pesquisa que nos inspiram as formas interdisciplinares de atuação metodológica em Semiótica.

Nos espaços de socialidade, em especial, do universo escolar e acadêmico, indagamos como poderemos compreender a Semiótica enquanto a materialização de uma metodologia ao alcance imediato, em situações educativas e nas recorrências interdisciplinares que filtram novos encaminhamentos pedagógicos?

Será a consciência pedagógica o fator de integração e denominador comum para a interpretação de todos os discursos presentes no contexto educativo e na leitura de mundo que precisamos compreender, seja como educadores (as), seja como alunos (as)? Por que a Semiótica aparece nos meios acadêmicos de forma restrita?

As respostas, estamos buscando nas leituras e nos manuais dos semioticistas do passado e da atualidade, mas de entrada arriscamos algumas tentativas para responder tais questionamentos de pesquisa, que nos são recorrentes. Dentre estes, pensamos que a Semiótica é uma ciência que pode materializar uma metodologia de alcance imediato ao (a) professor (a) face às compreensões e leituras sónicas a que ele (ela) tece com seus (as) alunos (as) nas relações dialógicas cotidianas. Isto porque, o estudo da Semiótica pode fornecer ao (a) professor (a) a interpretação sónica por meio da captação de todos os seus sentidos, como “antenas”, num viés intersemiótico e pedagógico ao mesmo

tempo. Cabe ao (a) professor (a) apenas estar atento (a) às múltiplas leituras de mundo que compõem os discursos com os quais convive.

Para ser viabilizada uma consciência semiótica, decorrente de uma real Pedagogia da Comunicação em situações de uso e aprendizado de uma língua será, ainda, necessário que a Semiótica não seja esta ciência tão escassa e, às vezes, ausente dos meios acadêmicos.

A partir da Pedagogia da Comunicação e da Educação Semiótica como metodologia do processo ensino-aprendizagem é que se poderá consolidar a Educação Semiótica como necessária na formação docente, chegando a atingir a Educação Básica como um todo, assim deixando de ser a Semiótica uma ciência para “poucos”, mas sim compreendida por todos.

No campo da linguagem temos observado a constante prática de um ensino da língua a partir do mero repasse de conteúdos fragmentados sem a compreensão do seu caráter comunicacional, deixando-se de lado, muitas vezes, a prática da Educação Linguística e, ainda, em menor escala percebemos estar presente a Educação Semiótica.

Assim teremos que alterar e quem sabe até transformar efetivamente concepções, critérios e os instrumentos de avaliação para iniciarmos uma prática educativa que esteja respaldada por uma educação consolidada.

Como consequência, cabe ao professor de Língua Portuguesa e Literatura em articulação com os (as) demais educadores (as) de sua realidade educativa, proceder à estruturação de um ecossistema funcional, de forma a instalar na proposta pedagógica de sua escola uma aspiração à Pedagogia da Comunicação, que decorre em primeira instância da alfabetização semiótica a partir da estrutura curricular de forma a se ter uma compreensão do universo de significações que contempla o ensino de língua materna na escola. Para isto, temos que ter claro que a chave de todo o processo de mudança está no processo de formação dos (as) educadores (as), pois será neste âmbito que permanentemente deverão estar contidas as possibilidades de transformação e implementação educacional.

Normalmente, em toda a extensão da Educação Básica, as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático e por meio de um ensino normativo da língua, vindo a caracterizar uma prática educacional e marcada pela manutenção de aulas de gramática como um ritual que se faz ao longo do tempo, uma prática corrente de alguns (as) professores (as) que ainda desconhecem os

caminhos da educação linguística e semiótica ao manterem suas aulas com uma prática tradicional oriunda da aplicação de listagens longas de verbos e procedimentos sintáticos postos como receitas prontas e destituídas de significação.

A incorporação da educação semiótica como possibilidade metodológica efetiva de alteração curricular no âmbito educativo ampliará o ensino da Língua Portuguesa e Literatura, em evidência dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que representa uma nova dimensão para o processo de formação docente que deverá afinar-se com a educação permanente.

Assim, a emergência da Educação Semiótica, se torna específica, pois nas ações educativas, esta ciência não pode ficar ausente, pois sua aplicação muito contribui para uma abertura no olhar docente e nas formas de ultrapassar na leitura do código escrito, fazendo suas relações ideológicas, por exemplo.

3. Um breve histórico da Semiótica

Ao considerarmos que a Semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura, em seguida nos deparamos com abordagens das várias escolas de Semiótica, assim sendo NOTH (1995, p.17) afirma que: “estas escolas preferem definições mais específicas e restritivas; muitas exigem que a semiótica se ocupe apenas da comunicação humana e a escola de Greimas até se recusa definir semiótica como uma teoria dos signo, postulando, ao contrário, defini-la apenas como teoria da significação.”

Como ainda convém lembrarmos que o valor da Semiótica vem se repercutindo desde os precursores da Semiótica Geral, conforme explica NOTH (1995, p.19):

A semiótica propriamente dita encontra seu ancestral mais antigo na história da medicina, aí entendida como o primeiro estudo diagnóstico dos signos das doenças. O médico grego Galeano de Pérgamo (139-199), por exemplo, referiu-se à diagnóstica como sendo “a parte semiótica” (semeiotikón meros) da medicina. No século XVIII a literatura médica também começou a empregar o termo sem(e)iologia como alternativa de semiótica, às vezes, com algumas variações de sentido. Naquela altura, a semiótica médica foi ampliada para incluir três ramos de investigação: anamnésica, estudo da história médica do paciente; a diagnóstica, estudo dos sintomas; e a prognóstica, que trata das predições e projeções do desenvolvimento futuro das doenças.

O termo Semiótica adquire sentidos mais amplos, dentre eles, NOTH (1995, p.20) destaca que na Medicina de hoje:

O termo semiótica ou foi abandonado ou confinado ao sentido de sintomatologia. O Novo Dicionário Aurélio ainda especifica tal sentido como uma das definições possíveis para o verbete semiótica, assim como parasemiologia. Dentro da semiótica moderna, porém estabeleceu-se uma nova semiótica médica que estuda aspectos da medicina, da microbiologia e até da psicanálise, sob o ponto de vista de uma semiótica geral. Na atualidade, em nossa IES (Instituição de Ensino Superior) temos a disciplina Semiologia no Curso de Medicina. Ainda quanto à história terminológica da Semiótica NOTH (1995, p. 21) afirma:

A semiótica como teoria geral dos signos teve várias denominações no decorrer da história da filosofia. A etimologia do termo nos remete ao grego semeio-, que significa “signo”, e sema, que pode ser traduzido por “sinal” ou também “signo”.

Semio-, uma transliteração latinizada da forma grega-semîo-, e os radicais parentes, sema (t)- e seman-têm sido a base morfológica para várias derivações de vocábulos que dão nome às ciências semióticas.

Para detalhar o panorama histórico da Semiótica torna-se pré-requisito essencial buscarmos a identificação conceitual de Wienfried Noth, o qual já na introdução de sua obra, apresenta a importância que dá às ideias de Charles Sanders Peirce frente a sua semiótica universal. Para tanto, convém explicitar o enfoque de NOTH (1999, p.11), que evidencia: “As ideias desse grande semioticista têm se desenvolvido como um dos paradigmas semióticos mais importantes. Sem Peirce, um panorama da Semiótica no século XX ficaria, portanto, necessariamente incompleto”.

No que se refere à história terminológica da Semiótica, NOTH (1995, p.21) considera a Semiótica como teoria geral dos signos que teve várias denominações ao longo da história da filosofia. Portanto, a etimologia do termo nos remete ao grego semeîon, que significa “signo” e sema, que pode ser traduzido por “sinal” ou também “signo”. Atualmente, a expressão semiotics é de origem recente.

Considerando que o estudo dos fenômenos culturais com aplicação de recursos da Semiótica constitui uma das tarefas mais atuais, e ao mesmo tempo, mais complexas, em todo o conjunto de problemas contemporâneos das Ciências Humanas e, assim, decorre o aparecimento da “consciência semiótica”, que tem seu surgimento a partir da segunda metade do século XIX, principalmente inspirada por Peirce que no entender de Wiley (1996, p. 29) apresenta uma grande contribuição ao neopragmatismo e a política contemporânea da antiguidade.

A aplicação da moldura Semiótica peirceana vem sendo pontuada pelos estudiosos da Semiótica nos últimos tempos, um exemplo disto se revela nas considerações de NOTH (1995, p.131): “ A semiótica na tradição signo triádico peirceano, ao contrário, não é apenas compatível com a hipótese de a linguagem por ser cognitivamente motivada, como também é capaz de fornecer moldura teórica apropriada para esse princípio cognitivista através da categoria do signo icônico, cujas “qualidades assemelham-se àquelas do seu objetivo”.

A contextualização histórica da Semiótica como ciência enquanto arquitetônica do estudo das comunicações como assevera Deely (1982, p.138) nos imprime a compreensão de que:

A emergência da semiótica enquanto arquitetônica do estudo das comunicações lança uma nova luz sobre a noção de experiência e clama por uma reconceptualização da própria noção de experiência e da forma com a linguística, no sentido específico tradicional do termo, tem estudado a sua relação com a linguagem. A reconceptualização exigida, parece-me, precisa de considerar, em primeiro lugar e em particular, o conteúdo pressuposto na possibilidade de usar a linguagem para a comunicação e, em segundo lugar, o “efeito modelador”, como Chomsky o denomina (1979: 3), da linguagem sobre *in actu exercito* ela mesma já constitui uma forma de experiência especificamente mediadora da totalidade (especialmente na sua função “modelizante” primária) entre os organismos capazes de a desenvolver e de a perceber formalmente (i.e., reconhecê-la como um signo) e não apenas materialmente, como uma estrutura expressiva mediadora no sentido de facilitadora da interação social. (DEELY, 1982, p.138).

Como experiência mediadora da totalidade é que a Semiótica se constitui, pois ela ultrapassa a leitura linear, atingindo uma metodologia que se condensa de forma rica com múltiplos sentidos e o melhor com um viés amplamente semiótico.

4.O papel da Semiótica nos cursos de formação de professores (as) engajados (as) na “leitura de mundo”

No contexto da formação docente está a aplicação da Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens, pois a emergência da interpretação semiótica no cotidiano escolar vem trazer um novo sentido para as práticas educativas.

A Educação Semiótica não representa uma inversão completa das práticas linguísticas já correntes ainda, que introdutoriamente, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, mas sim numa essência alternativa metodológica e configura-se também, como uma perspectiva crítica que está marcada por uma Pedagogia da Comunicação como gestora de todo o processo. Para tanto, o (a) educador (a) e o (a) educando (a) juntos terão que iniciar um processo de efetiva alfabetização semiótica, que se revela

por uma contemplação do mundo de forma diferenciada e remetida ao texto como universo de significações decorrentes das práticas linguísticas e semióticas consolidadas nos projetos curriculares e pedagógicos de sua escola, de forma a encaminhar uma política para o ensino da língua abrangendo, assim a comunicação como um todo e rumo à compreensão de que educar é uma tarefa emancipatória que se deflagra a partir de uma perspectiva de interação comunicativa.

A Pedagogia da Comunicação deverá se constituir numa aspiração contínua dos (as) educadores (as), de modo a refleti-la concretamente na proposta política e pedagógica da escola. Porém, temos que ter claro, que a chave para abrir e, conseqüentemente, desencadear esse processo também será o redimensionamento das políticas públicas que demandam a permanente formação dos (as) educadores (as) para a Língua Portuguesa e Literatura com vistas à autêntica consciência semiótica. Pois a essência de nossas ações educativas deverá estar permanentemente sintonizada à prática da educação semiótica de forma interdisciplinar.

Conforme já explicitamos em nossa pesquisa (GUILHERME, 2002, p.120-121) o valor da Educação Semiótica e a Pedagogia da Comunicação se dá na medida em que se apresenta uma pedagogia libertadora, a qual ocorre quando incorporamos a visão de coletivo.

Neste sentido, Paulo Freire (1978) incorpora a visão do coletivo mais claramente, reconhecendo que ninguém se conscientiza separado dos outros, ninguém evoluiu sozinho, desligado do mundo, apartado dos outros. Não há também um vazio, a consciência não se encontra no vazio de si mesma, pois é sempre a consciência do mundo. Assim o diálogo que acontece na teia das relações sociais, pode transformar o mundo. Portanto, consideramos que a pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire visa buscar a restauração da intersubjetividade, contemplando-se, como ele mesmo designou, como pedagogia do homem, na qual oprimidos vão revelando o seu mundo opressor e se comprometem com a sua transformação.

A ideia de sujeito coletivo decorre também da pedagogia freireana quando o próprio Paulo Freire (1978, p.52) indica que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo.”

Portanto, precisamos repensar a escola, o currículo, as metodologias, as situações de ensino aprendizagem também a partir da pedagogia freireana, na qual o contexto dinamizado pela relação do sujeito muda a realidade.

Como percorremos as instâncias da “leitura de mundo” como nos ensinou Paulo Freire sem pensarmos numa ciência que tem em si as condições para habilitarmos nossos sentidos naturais frente ao poder de captação das leituras sígnicas que, diuturnamente, precisamos reconhecer por meio da transcodificação interssemiótica para podermos dialogar com as muitas culturas com as quais convivemos e, indubitavelmente, talvez estejamos submersos? Aqui está o papel da Semiótica, possibilitando condições metodológicas para o devido engajamento docente na “leitura de mundo”.

Referências Bibliográficas

DEELY, John. **Introdução à Semiótica: história e doutrina**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUILHERME, Regina Aparecida Messias. **Pedagogia da comunicação e educação semiótica no ensino da língua portuguesa e literatura: uma perspectiva para o ensino médio**. 2002, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

NOTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: de Platão a Pierce**. São Paulo: Annablume, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A COR DA TERNURA, DE GENI GUIMARÃES, COMO CRÍTICA DA VISÃO ESTEREOTIPADA E RESGATE DA IMAGEM REAL DO HOMEM DE COR

Crislaine Minuzzi (mestranda) - UNIANDRADE

Introdução

O presente trabalho faz a crítica de estereótipos preconceituosos — de gênero, classe e, principalmente, de cor — com relação a grupos minoritários, em *A cor da ternura*, de Geni Guimarães. Objetiva-se com isso demonstrar como o texto busca resgatar a imagem real do homem de cor, diferente da visão estereotipada de inferioridade, oriunda dos tempos coloniais.

O breve romance, de apenas noventa e três páginas, resulta da costura de contos publicados anteriormente por Geni Guimarães, na coletânea *Leite de peito*, que lhe proporcionou, no ano de 1990, o prêmio Jabuti e, em 1991, uma menção especial da União Brasileira dos Escritores (UBE-RJ). Publicada com o título *A cor da ternura*, em 1998, a obra constitui, em seu arcabouço poético, uma verdadeira aquarela da infância.

A história se passa em uma fazenda no interior de São Paulo, onde a menina Geni, filha caçula de lavrador e dona de casa, é regalada com mimos e atenção. Sua vida começa a mudar com o nascimento do irmão Zezinho, quando perde a atenção exclusiva: “— Vem cá. Vou te explicar direitinho”, diz-lhe a mãe. “É que a mãe encomendou um nenezinho pra nós. Você já é mocinha, tem dente, pode comer de tudo, não é? Agora, nenê não. Daí a mãe tem que guardar o leite para ele. Entendeu?” (GUIMARÃES, 1998, p.13). Privada do leite do peito, a menina busca refúgio em aspectos muito particulares do seu próprio mundo, estabelecendo um relacionamento íntimo com plantas e animais, que exclui a comunicação humana, para estranheza e preocupação da família.

O sofrimento consequente à perda do status privilegiado na família é mais intenso no relacionamento com o mundo exterior, no contato com o preconceito dos

pares com a cor de sua pele: “— Boneca de piche. Cabelo de Bombril!” são insultos costumeiros. A diferença entre brancos e negros torna-se mais evidente quando chega o tempo de ir à escola.

Nossa análise levanta especificamente tais estereótipos, evidenciados no relacionamento da personagem, infantil e adulta, com o mundo preconceituoso à sua volta. Argumenta-se que a origem desses estereótipos está na oposição colonizador-colonizado existente desde o século XVI. Ressalta-se, portanto, na análise a posição de protesto e resistência própria da literatura de minorias, no exame da questão das relações do negro com a comunidade branca majoritária, no contexto sociocultural do Brasil dos anos 50 e 60, que constitui o marco temporal de *A cor da ternura*.

A cor da ternura: um poema em prosa

As atenções que eram todas voltadas para a menina, até então a filha caçula, devem ser partilhadas com o novo membro da família, Zezinho, e ela adoece. A família procura explicações para a tristeza da menina: ela estaria com “lombriga”, causa comum da palidez e desnutrição da criança brasileira do interior. A narradora adulta desdenha a explicação:

Lombriga coisa nenhuma. Eu tinha era saudade. Saudade dos meus detalhes perdidos. Do meu colo, da minha comida servida na boca. Do meu espaço para perguntar besteiras, como diziam eles. Dos olhares carinhosos. Da minha mãe dizendo “Descasca uma laranja pra menina, Deixa que eu penteio o cabelo dela, Mais coberta pra menina não passar frio”... Lombriga, o nariz da dona Chica. Era saudade mesmo. E saudade não se cura com chás. (GUIMARÃES, 1998, p.24).

O livro mostra as descobertas e encantos da menina negra, sua passagem de menina até mulher, marcada por diversas experiências. Alternam-se, na narrativa, a voz ingênua da narradora criança e comentários da narradora adulta, que lança um olhar retrospectivo sobre as recordações de infância. Desejando certificar-se do amor da mãe, a pequena Geni pergunta ingenuamente: “— Mãe, a senhora gosta de mim?” Diante da afirmativa da mãe, a menina insiste: “— Que tamanho?” A resposta da mãe, que mostra o tamanho de seu amor com os braços estendidos, é comentada pela narradora adulta:

“Era o tanto certo do amor que precisava, porque eu nunca podia imaginar um amor além da extensão de seus braços” (p. 9).

Seu amor pela mãe extravasa em descrições puramente poéticas:

Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la. O dia todo arrastava os chinelos pela casa. Ia e vinha.

Eu também ia, eu também vinha.

Quando me pegava no flagra, bebendo seus gestos, esboçava um riso calmo, curto. Meu coração saltava feliz dentro do peito.

Eu baixava a cabeça e fechava os olhos. Revivia o riso dela mil vezes e à noite deitava-me mais cedo para pensar no doce cheiro de terra e mãe. (p. 13).

A alternância da perspectiva da menina — que acompanha os passos da mãe e é apanhada “no flagra” em seu ato de amor — com a da narradora adulta, cujas primeiras lembranças incluem o cheiro de terra e mãe, traz o leitor para dentro do texto permitindo que acompanhe o desabrochar da percepção infantil.

O carinho da mãe, bem como o de todos os membros da família, evidentemente continua inalterado, mas parece insuficiente para a imaginação sensível da futura poeta. Saudosa do amor exclusivo da mãe biológica, fonte de sua própria vida, a menina volta-se para a mãe-terra, em longos diálogos com plantas e animais, que a colocam em comunhão com a natureza: “— Mas eu já não estava só. Com meu bicho-de-pé mantive diálogos longos”. A animização da criança, que chega a comunicar-se com latidos, preocupa a família que busca aconselhamento: “Foi por isso que me botaram uma correntinha com crucifixo no pescoço, aconselhado pelo padre da igreja local” (p.35; 38).

Além da mãe biológica, sinônimo de ternura e amor infinito, e da mãe-terra, local de refúgio e abrigo, uma terceira presença materna marcante é Vó Rosária, anciã quase centenária, que percorre as fazendas da região. Suas narrativas mantêm aceso o respeito pela tradição ancestral do homem negro. “A verdade é que quando a Vó Rosária — assim a chamávamos — chegava, já vinha acompanhada de toda a criançada. Todos queriam ouvi-la contar tão lindas e tristes histórias” (p. 49).

As histórias de Vó Rosária, que exaltam o valor e a coragem do homem de cor, constituem o parâmetro para que a Geni criança e, posteriormente, adulta, avalie as atitudes do mundo nas relações interraciais.

A cor da ternura: uma narrativa de vida

O estilo poético do texto de Geni Guimarães não esconde seu caráter autobiográfico. Trata-se de um relato de memória, narrado em primeira pessoa, que acompanha o desenvolvimento da personagem desde o episódio, para ela traumático, da perda do “colo” materno, até suas primeiras experiências como professora, a superação de preconceitos e a conquista da liberdade individual.

O testemunho pessoal de Geni Guimarães, publicado na última página do romance, fornece a prova irrefutável sobre a origem do texto como história de vida:

Nasci numa fazenda chamada Vilas Boas, município de São Manuel, interior de São Paulo, em 8 de setembro de 1947. Quando contava com 5 anos de idade, meus pais se mudaram dessa para outra fazenda, em Barra Bonita, onde resido até hoje, exercendo a profissão de professora. Bem antes de frequentar a escola oficial, eu “lia” poesias e histórias em tudo quanto eram livros, revistas e jornais que encontrava. Quando entrei para a escola, o professor me contou que eu era poeta e, vendo que era bom, assumi por inteiro o privilégio do dom. [...] Acredito que o ato de escrever é o veículo de exteriorização da situação de um povo dentro da sociedade e pode, com isso, motivar mudanças. Baseada nessa crença fui buscar minha menina das fazendas e escrevi *A cor da ternura*. (GUIMARÃES, 1998, p. 94).

Independente do testemunho pessoal da autora, o texto apresenta a característica fundamental da autobiografia na conceituação de Philippe Lejeune, a relação de identidade entre autor, narrador e personagem, sacramentada pelo emprego do nome próprio. “É no nome próprio que pessoa e discurso se articulam, antes de se articularem na primeira pessoa, como demonstra a ordem de aquisição da linguagem pela criança.” (LEJEUNE, 2008, p. 22).

A identidade entre a autora, cujo nome figura na capa do livro, Geni Guimarães, e a personagem se estabelece apenas na metade da narrativa, quando alguém a chama pelo nome: “Alguém me chamou.— Geniiiiiiii....amém.” (p.52). A identidade narradora-personagem, porém, se estabelece logo no início: “Minha mãe sentava-se numa cadeira, tirava o avental e eu ia. Colocava-me entre suas pernas, enfiava as mãos no decote do seu vestido, arrancava dele os seios e mamava em pé” (p. 9). A voz da narradora adulta relata a experiência da personagem-menina, mas é esta que pratica a ação de mamar. Narradora e personagem formam uma mesma entidade bipartida no tempo e no espaço.

Outro testemunho da autora, em entrevista mais recente, acrescenta novas informações: “Escrevi este livro porque eu tinha que registrar a vivência de uma família negra, porque este livro é autobiográfico, eu precisava falar dos meus traumas, das minhas dores e das minhas alegrias” (Guimarães, 1994). Em seu estudo sobre a negritude em textos autobiográficos afro-americanos e afro-brasileiros, Azevedo comenta a posição de Lejeune sobre a natureza paradoxal e ambivalente da autobiografia literária, que pretende ser, ao mesmo tempo, discurso verídico e obra de arte, e conclui: “Existe uma gradação contínua de textos percorrendo os limites extremos entre a platitude do *curriculum vitae* e a poesia pura, onde se insere, inegavelmente, o texto brasileiro” (2004, p.

O estilo de autobiografia não só literária, mas poética, não rouba ao texto o caráter de crítica ferrenha à situação do homem de cor e de resistência ao *status quo* político e social.

A cor da ternura: crítica e resistência.

O livro aborda a questão da cor como um estereótipo preconceituoso expondo a relação social com a tonalidade da pele.

(...)

—Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?

—Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? —Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo:

—Você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta... (, p. 10).

O estereótipo humilhante é uma marca na infância de Geni: “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!” (p. 65).

Através do enredo é possível identificar a literatura como um mecanismo de resistência, de contradiscurso. Seguindo esse pensamento Luiz Silva Cuti expõe:

A par do surgimento da personagem negra em livros de autores brancos ou mestiços, mediada pelo distanciamento, a produção de autores negros segue sua trajetória de identidade e de consolidação gradativa de uma alteridade no ponto de emanação do discurso. (CUTI 2010, p. 33)

A criação de obras de autoria de afrodescendentes representa uma maneira íntima de evidenciar a situação, definindo assim sua identidade a partir da cor da pele.

Questões de preconceitos étnicos, de gênero e de classe social pervadem a narrativa. Quando excede o seu tempo no balanço, entregando-se ao sabor da imaginação, Geni é alvo de ataques das outras crianças: “Todos começaram a me xingar impiedosamente, exigindo que eu me retirasse. Pus-me a chorar desesperadamente. Boneca de piche, cabelo de Bombril eram ofensas de rotina” (p. 46).

O preconceito contra a mulher fica evidente quando Geni pergunta ao pai o que a mulher pode estudar. Então o pai responde-lhe que “costureira, professora...”, possíveis profissões cabíveis à mulher. Geni responde-lhe que será professora porque “queria que ele esquecesse as durezas da vida.” (p. 72). Após tantas lutas, Geni consegue superar as dificuldades e preconceitos e firma-se como professora. “Fui chamada para receber o certificado. Eles, meus pais não se puderam conter só com as palmas. Levantaram e me aplaudiram em pé. Mãos abertas, barulhentas, livres.” Apesar de todas as dificuldades impostas pela sociedade preconceituosa da época, Geni aceita os desafios e realiza seus sonhos.

O livro é memorialístico, uma característica das narrativas de minorias étnicas, e o que se propõe a ser um simples relato de memórias de infância de uma autora negra, constitui-se também em protesto apaixonado e amargo contra os estereótipos e preconceitos que a personagem, infantil e adulta, deve enfrentar. A origem desses preconceitos vem dos tempos coloniais, quando a relação desigual de poder entre colonizador e colonizado adquire tintas ainda mais sombrias quando se trata do relacionamento com o escravo negro. A consciência de inferioridade exemplifica a relação nociva construída pelo colonialismo entre o Outro (o colonizador) e o outro (colonizado), apontada por Thomas Bonnici DATA DO LIVRO, SEM PÁGINA). O outro (colonizado) está de tal forma imbuído de sua inferioridade ao olhos do Outro (colonizador) que aquele sentimento passa a fazer parte de sua estrutura mental. Os próprios pais de Geni incutem na filha o respeito pela visão que o Outro tem do homem de cor. Para protestar contra os cuidados excessivos com a aparência exigidos pela mãe, Geni lembra que Janete, uma menina branca, costuma ir suja para a escola. A resposta da mãe, amante e compreensiva em outros momentos, não se faz esperar: “Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase” (p. 48).

Geni tem uma maneira única e particular de retomar o que lhe é negado pelo mundo: afastar-se nas asas de sua imaginação de poeta. Durante a brincadeira no balanço, não se incomoda em ser a última da fila e ter de esperar muito tempo por sua

vez, a fim de poder desfrutar por mais tempo de viagens cheias de minúcias rumo ao oceano:

Sentei no balanço e iniciei a caminhada. Fechei os olhos para poder ver melhor o trajeto. Num instante, estava no centro da cidade. Vi os prédios onde as pessoas riam riso de rico nas janelas escancaradas, em flores encolhidas nos jardins suspensos. Senti fome e parei para dar uma beliscada. Comi pão de padreiro com mortadela, e bebi garapa de cana. Não quis igualzinha às que eu estava acostumada beber: água morna com açúcar. Descansei um pouco e rumei para a praia. Já ia botar o pé na água, quando lembrei que não se pode entrar nos rios com a barriga cheia. Sentei então. Respirei profundamente para chamar o mar. Ele olhou ressabiado. Pensou, pensou, decidi atender o meu pedido. Andou de cobra, preguiçoso e pesado. Senti certo medo. Tanto mistério na sua enormidade, tanta magia nas suas lendas! Tanta perfeição e sapiência no seu devolver à terra o que dela leva! Mas ele se chegou, humilde forte e doce. De afinidades fiquei plena e tomei liberdades. —Muito prazer. Estou te amando. — O prazer é... Nisso um empurrão me jogou longe da praia. —Ladrona você deu vinte, mais vinte e mais uma. Boneca de piche, cabelo de Bombril! (p.45)

Os apelidos aviltantes revelam a visão do Outro sobre o negro. Ao ser tratada com tais xingamentos “boneca de piche e cabelo de pixaim”, que mais parecem uma idealização estereotipada da imagem negativa do homem de cor, Geni passa a ser, naquele momento, o alvo particular de uma visão profundamente enraizada nos sujeitos do processo colonial, estejam eles de qualquer dos lados da oposição Outro vs outro. No estudo intitulado *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*, Luiz Fernando de França responde a questionamentos que possam ocorrer ao leitor sobre o maniqueísmo nesse tipo de narrativa, cujos personagens se alinham ao lado do bem (os negros), ou do lado dos perversos (os brancos), por entender que “enquanto objeto da arte literária, o negro não precisa ser menor, igual ou superior ao branco, precisa ser simplesmente humano, e, enquanto homem, deve ser explorado em toda sua complexidade” (FRANÇA, 2006, p. 121).

Geni tem plena consciência de que a cor de sua pele é um estigma que a torna inferior aos olhos do Outro, cuja superioridade reside apenas em um tom de pele mais claro. Tenta, assim, livrar-se da cor que a torna um pária.

A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo. Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna, esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei escrever pornografias no muro do tanque d'água. (p.69).

Após inúmeras lutas internas e externas, a personagem se aceita e valoriza como é. Quando conquista o ambicionado diploma de professora, com o qual o pai sequer se atrevia a sonhar, é uma Geni segura de si que sai, certificado na bolsa, à procura de emprego. No primeiro dia de aula, enfrenta e supera com inteligência e percepção aguda o primeiro obstáculo em seu trabalho.

Soou o sinal de entrada e meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados. Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula. –Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente. (p. 87).

Geni recusa a sugestão da diretora de trocar a menina de classe. Consegue sobrepor-se à prova flagrante de discriminação, aproximar-se da menina e estabelecer uma relação de confiança mútua: “No dia seguinte lá estava ela. Primeira da fila, leve e doce”. (p. 91)

A cor da ternura é um marco na literatura brasileira de autoria de escritores negros, ou literatura afro-brasileira, como querem estudos recentes. Apreciada no Brasil, foi traduzida para o inglês, como *The Color of Tenderness*. A análise desenvolvida, que pôs em contraponto a poesia do texto autobiográfico de Geni Guimarães a seu caráter de protesto e resistência, ressalta o poder do texto literário de autoria negra no resgate da imagem real do homem de cor, que nega a visão estereotipada de inferioridade, herança de nosso passado colonial.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.M. O relato autobiográfico negro e o sentimento de negritude. In: IZARRA, L.P.Z **Literaturas estrangeiras e o Brasil: Diálogos**. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 113-134.

BERND, Z.; LOPEZ, G. **Identidade e estéticas compósitas**. Canoas: Centro Universitário La Salle/ Porto Alegre: 1999.

CUTI (Luiz Silva). Ferro. In: CAMARGO, Oswaldo de (org). *A razão da chama*. Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986.

FRANÇA, Luiz Fernando de. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/067.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.



GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

_____. Entrevista a Charles Rowell. In: *Callaloo*. 18, p. 4, 1995.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rosseau à internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO

“A COR PÚRPURA”: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS ESTUDOS CULTURAIS

Pablo Ferreira Biglia (mestrando) – UEPG

0. INTRODUÇÃO

“Não sei como lutar. Só sei como continuar viva”.

– Celie, em “A Cor Púrpura”.

O foco principal deste trabalho é analisar as características identitárias, culturais, de gênero e raça das personagens principais do longa-metragem “A Cor Púrpura”, lançado originalmente em 1985, dirigido por Steven Spielberg, baseado no romance epistolar da escritora afro-americana Alice Walker. As análises dar-se-ão a partir da obra fílmica, considerada uma adaptação da obra original literária, porém, sem deixar esta de lado, partindo dos conceitos atribuídos pelos Estudos Culturais¹, já que não é possível separar estes estudos das definições teóricas de identidade, subjetividade, raça, etnia, sexualidade, alteridade e, finalmente, cultura. Afinal, ao se abrir caminhos através dos Estudos Culturais se abre, também, um imenso leque de debates acerca dessas outras temáticas existentes dentro do conceito de cultura e identidade cultural.

¹ Campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. A orientação do Centre desenvolveu-se, inicialmente, como reação às tendências elitistas de concepção da cultura, características da tradição de crítica literária tal como representada pelo crítico F. R. Leavis. Em contraposição à concepção leavisiana da cultura como sendo constituída pelas obras artísticas e literárias consideradas de excelência, o Centre adotou uma concepção antropológica, fundamentada na definição de cultura como à totalidade da experiência vivida dos grupos sociais. A orientação teórica do Centre sofreu várias modificações ao longo dos anos. Na sua primeira década de existência, esta orientação era predominantemente marxista, influenciada, sobretudo, por Althusser e Gramsci. Posteriormente, a produção do Centre passou a ser influenciada pelo pós-estruturalismo, adotando elementos das contribuições teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros. Ao longo destas transformações, continuou sendo fundamentada em uma concepção que vê a cultura como campo de intervenção política. A idéia de Estudos Culturais do CCCS expandiu-se consideravelmente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social (SILVA, 2000, p. 56).

1. UMA FUNDAMENTAÇÃO PÚRPURA

Antes de tudo, é preciso lembrar que a literatura e o cinema vêm mantendo uma perturbada relação, a qual tem despertado diversas discussões por parte da crítica. Baseado nisso, é possível perceber que grande parte de teóricos e cineastas ainda admite que o cinema, de fato, recorre à literatura como fonte de inspiração, acreditando na superioridade de um texto literário. Observa-se, no entanto, que o cinema é um exemplo de interrelação de vários discursos. Ou seja, a adaptação é um texto criado a partir de um texto já existente, cujo roteiro permite estabelecer um diálogo não somente com o texto original, mas também com outras mídias, neste caso, a obra cinematográfica. Buscando interpretar uma obra literária é que o diretor Steven Spielberg resolveu criar a adaptação fílmica de “A Cor Púrpura”, agarrando-se à ênfase dada nos aspectos de gênero, cor, raça/etnia, sexualidade e, principalmente, aspecto cultural. Vale ressaltar que o filme em questão é uma adaptação da obra literária, o que gera, então, uma nova obra, um novo conceito, evitando assim que comparações entre o livro e o filme possam confundir os leitores deste artigo.

“Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada” (BRASIL, 2009, p. 9).

Em 1906, nos Estados Unidos, Celie, de apenas 14 anos de idade, se vê maltratada e violentada pelo próprio pai, em uma Georgia solitária, contando apenas com a companhia da irmã mais nova, a espevitada Nettie. Se não bastasse sua condição de mulher, a protagonista de “A Cor Púrpura” é, também, negra e pobre. Os constantes abusos cometidos pelo patriarca da família geram dois filhos em Celie, os quais são arrancados de sua vida e não lhe é dada nenhum poder de escolha sobre tal decisão.

Embora carregue uma postura infantil e retraída, Celie é forçada a casar-se com Albert, um homem envolto pela brutalidade, que trata sua nova companheira com um misto de nojo, escravidão e posse. Seu novo marido carrega consigo três filhos, cuja procedência é desconhecida e Celie passa a ser a nova mãe da casa, encarregada de limpar, cuidar e prover ao macho aquilo que ele, por sua vez, julgar necessário.

Celie sente, então, a primeira demonstração de superioridade vinda de seu marido. Ele lhe dá um tapa na cara, unicamente pelo fato de ela tê-lo respondido de

forma objetiva. A mensagem aqui é claramente determinada pelas relações de poder existentes de homens sobre mulheres, basicamente pelo gênero.

Os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino – e de formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. Não faltam exemplos demonstrativos de que a hierarquia de gênero, em diferentes contextos sociais, é em favor do masculino. (...) A ideia de “inferioridade” feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história (BRASIL, 2009, p. 39).

Contudo, para compreender melhor a questão da cultura, intrínseca de um ou qualquer povo, devemos definir, assim, o que este termo representará doravante. Entretanto, para Hall (1980), “nenhuma definição única e não problemática de cultura se encontra aqui. O conceito continua complexo”, visto que a cultura é um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara. Hall defende, ainda, que essa “riqueza” é uma área de contínua tensão e dificuldade no campo. “Pode ser necessário, portanto, resumir brevemente as ênfases e dimensões características pelas quais o conceito chegou ao seu atual estado de (in)determinação” (1980, p. 134).

Portanto, ao definir que a personagem principal, Celie, é culturalmente construída, implicamos em afirmar que sua identidade cultural, dessa forma, a torna passiva, silenciada, visto que a “cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas **experiências** comuns” (HALL, 1980, p. 135, grifo meu). Para Celie é normal ser submissa ao marido e adaptar-se ao estilo de vida “inferior”, vítima de violência, humilhação e falta de dignidade, já que essas são maneiras únicas que a personagem tem de vivenciar o mundo, de existir naquele tempo e espaço. Ela não conhece nada além.

O personagem do marido, por outro lado, embora co-exista na mesma condição de negro e pobre que Celie, tem a vantagem de pertencer ao gênero masculino, o que o torna, por si só, culturalmente superior. Embora o conceito de gênero se refira à construção social do sexo anatômico, biológico, ele foi criado para distinguir tal dimensão biológica da dimensão social, fundamentando-se na premissa de que a espécie humana é dividida entre fêmeas e machos. Porém, a maneira de ser, de agir como homem e mulher na sociedade são reflexos da cultura. Albert é um produto dessa cultura que advoga a favor da superioridade masculina sobre a feminina. E ele faz uso dessa posição a partir do momento em que “compra” seu casamento com Celie, a partir

do momento em que o próprio pai da garota a fornece para Albert como um objeto simples de compra e venda, cujo valor é subjetivo, medido através da capacidade de ela satisfazer puramente as necessidades físicas, biológicas e sociais do macho determinante.

A ideologia² de que o masculino impera sobre o feminino se faz presente em diversos momentos do filme. Destaque para Nettie, irmã caçula de Celie, que passa a viver com a primogênita e seu homem. A amizade que se destina às irmãs é um ápice essencial para o desenrolar da trama e, posteriormente, se torna um suplício. Nettie não cede aos apelos de testosterona vindos de Albert, o que torna o rapaz desafiado e ainda mais sedento pelo intercuro sexual. Afinal, desde o início, desde quando buscou uma fêmea para o abate da submissão, Nettie povoava seus mais íntimos desejos. Ao sucumbir e assediar a cunhada, Albert não obtém êxito e decide, por então, expulsar a irmã de Celie de sua propriedade, usando sua força física, social e cultural. Seu discurso resumiu-se em “fora da minha propriedade”. Novamente, o macho dominante, utilizando-se do sentimento de posse para justificar seus atos mais selvagens.

Com emoções opostas às de Albert, adicionados ao sentimento de humilhação, dor e lástima profunda, Nettie busca, em rastejo, o toque da irmã de quem não quer a distância, mas infelizmente é brutalmente desmembrada do último laço familiar que possui. Quando, por um momento, busca compreender as razões daquela selvajaria e recupera um tino de força e coragem, consegue exprimir a locução interjetiva de dúvida e vocifera uns “por quês?”, ao passo que aquela tentativa ultrajante de sobrepor-se ao macho lhe rende somente uma pedrada no busto e a certeza de que somente a morte lhe fará ausentar-se da vida da irmã.

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar,

² No sentido mais comum da teorização educacional crítica de orientação neomarxista, designa ideias falsas ou distorcidas por sua ligação com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista. Quando considerada do ponto de vista dos efeitos sobre a consciência, trata-se da concepção da “ideologia como falsa consciência”. A teorização crítica neomarxista adotou, em geral, esta concepção, que coincide com a definição dada pelo filósofo francês Louis Althusser, na primeira parte de seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, tendo exercido menos influência a definição mais complexa dada pelo mesmo autor na segunda parte deste ensaio: “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. Por pressupor um confronto com um conhecimento supostamente verdadeiro, o conceito tem sido crescentemente descolado, na teorização educacional pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, pelo conceito de discurso, menos comprometido com pressupostos realistas (SILVA, 2000, p. 69-70).

falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. (BRASIL, 2009, p. 40).

Podemos, a seguir, resgatar um novo conceito de gênero, conforme Marta Lamas, que explica que gênero refere-se às mulheres e, também, à construção cultural da diferença sexual, aludindo as relações sociais dos sexos. Sendo assim, ao se tratar do gênero, podemos trazer à discussão a questão de identidade, uma vez que para Woodward (2000), a identidade é relacional, isto é, ela depende de outra para existir, algo de fora dela. Dessa forma, para que o indivíduo se insira em um gênero, nesse caso, feminino, é necessário que ele seja capaz de distinguir aquilo que ele não é, ou seja, masculino. Essa distinção, por sua vez, só é possível através da imagem do outro, da forma como esse indivíduo feminino enxerga o masculino como sendo diferente de si. Portanto, podemos afirmar, ainda, que a identidade é, também, marcada pela diferença. Ao se tratar de diferença, temos as palavras de Silva (2000, p. 42) afirmando que a diferença é um

Conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”. Ao se caracterizar o chamado “pós-estruturalismo”, esquece-se, em geral, que esse movimento teórico contemporâneo define-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença, e não apenas por sua reação ao estruturalismo e seus pressupostos sobre o discurso e a linguagem. É esse último aspecto do pós-estruturalismo que tem sido ressaltado na teoria educacional, crítica recente, tendo-se dado, em contraposição, pouca atenção ao primeiro.

O destaque, então, ganha força no que diz respeito ao gênero – masculino e feminino. Embora diferentes, são, ainda, desiguais no que tange ao trato social e cultural. Albert, etnocêntrico, não visualiza que Celie seja mais do que esposa e companheira, para ele, a moça não vai além de um objeto de posse e satisfação sexual. Talvez a satisfação sexual não seja um fator decisivo aqui, afinal, Albert mantém

relações extraconjugais com Shug, sua amante, a qual surge no enredo a fim de criar não apenas empatia com o telespectador, mas também com a própria protagonista.

Ao falar de Shug é, preciso, no entanto, falar de alteridade. Sua personagem surge ao encontro de uma Celie apagada, deixada de lado, conformada com sua subexistência numa sociedade tipicamente machista. Quando sua interação com Shug se inicia, Celie percebe que é possível ser diferente, que é possível passar de submissa e humilhada a individual e determinada. Para Guérios e Stoltz (2010), a experiência com a alteridade, com a visão do outro³, nos permite ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar, por estarmos demasiado fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o nosso cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se, o surpreender-se. Dessa forma, o outro nos traz novas possibilidades, formas novas de perceber o constante movimento de conservação e transformação de nós mesmos e, por isso, nos possibilita a vivência desse “eu mesmo”, seja na interação social, seja na interação com o Outro maior: a Natureza. Portanto, é possível saber de meu ser perguntando-me sobre o outro. Somos visíveis a nós mesmos pelo olhar do outro. “O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: [...] nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1986, p. 7, citado por GUÉRIOS e STOLTZ, 2010, p. 12).

A partir da noção de si mesma, através da existência do outro, aqui representado por Shug, Celie inicia uma nova batalha consigo mesma e com aqueles ao seu redor. Determina-se, descobre-se, reinventa-se a partir dessa epifania interna, a partir da noção – e exemplo – que pode ser diferente, que existe, que tem voz e posição social, independente da sua condição de mulher negra em uma sociedade que pende para a dominação do gênero masculino. Além dessa descoberta, Celie também se depara com algo desconhecido, até então: os poderes da própria sexualidade.

Seja no tocar-se seja no ser tocada, o corpo é seu universo sexual assim a noção de corpo é essencial para a noção da sexualidade. Este processo lento e contínuo tem uma lógica

³ “O outro é também, e por vezes, o limite de nosso pensamento, o impensado, o lugar de forças que o cardápio de sentidos de que dispomos é totalmente insuficiente para apreendê-lo em suas diferenças. De alguma maneira, o outro, ou a experiência de outrar-se, nos carrega neste limite do impensado, e do não vivido. O outro, por vezes, ocupa um lugar que o nosso pensamento, nas imagens que constituímos para pensar, não consegue apreendê-lo, é quase como um refazer-se, criar imagens e novos sentidos a partir desse processo de outrar-se. [...] Por isso somos uma espécie de dobra, este emaranhado de fora e de dentro, de eu e de outro”. Trecho do prefácio do livro “Educação e Alteridade”, organizado por Ettiène Guérios e Tania Stoltz. O prefácio foi elaborado e escrito por Anete Abramowicz.

própria de cada indivíduo mas a rigor todos passam mantêm uma evidência sexual com fases de maiores expressões (NUNES e SILVA, 2000, p. 52-53).

Talvez o choque maior ao encontrar-se sexualmente viva, para Celie, tenha sido a percepção do real prazer. Até esse ponto, a protagonista vivenciou sua sexualidade de maneira abrupta, dominada exclusivamente pela penetração masculina, sem ter suas necessidades e desejos realmente satisfeitos. Ao lado de Shug, Celie conhece a sexualidade em sua essência, em sua vitalidade. A cena, contudo, é curta, porém, suficientemente necessária para revelar uma posterior emancipação da personagem principal.

Abrindo a discussão para uma nova personagem, Sofia, mulher, também negra, colidimos aqui com uma diferente premissa do que ser mulher e negra implica, comparado com a personagem de Celie. Sua aparição inicial acontece em um cabaré, na presença da pequena comunidade local, ao som da voz poderosa de Shug. Sua postura é determinista, sabe impor-se e não aceita nada além daquilo que a apetece. Essa mesma postura, posteriormente, é o que vai “castrá-la”, ferindo-lhe a subjetividade⁴. Nas cenas seguintes, Sofia participa de uma situação que coloca em provação sua raça e posição social: ao ser abordada pela Senhora Millie, esposa do prefeito, e ser convidada a ser sua empregada, Sofia jorra sua resposta negativa de maneira direta. A reação da primeira dama chama a atenção do prefeito, este confronta Sofia e lhe dá um tapa na cara. Sofia, por sua vez, revida e acaba na cadeia. Quando é libertada, imediatamente torna-se a empregada e acompanhante de Senhora Millie. Silenciada, extraída da vivência dos filhos e da família, Sofia, então, passa a existir de acordo com o que lhe foi imposto pela sociedade: uma serviçal negra, servindo uma mulher branca e suas supostas necessidades.

A identidade de Sofia, baseada em suas experiências de vida, se sobrepôs sobre a sua condição social dentro da comunidade que faz parte e acabou sendo desconsiderada. Intrínseca ao ser humano, a

⁴ Termo amplamente utilizado na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomado simplesmente como sinônimo de “sujeito”. Neste sentido, pode-se aplicar ao conceito de “subjetividade” todos os questionamentos que são feitos ao conceito de “sujeito”. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como “sujeito”. Num certo registro, “subjetividade” opõe-se àqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é caracteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra “sujeito” – *sub-jectum*, “substância que está sob, subjacente” (SILVA, 2000, p. 101-102).

“identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades” (MURANGA, 2006, p. 24).

Por fim, depois de diversos abusos, humilhações, tanto Celie como Sofia, em dado momento, recuperam a autonomia sobre suas vidas e, como num surto de realidade, assumem o controle de seus destinos. Tal atitude foi considerada uma afronta, o reino machista do enredo não sentiu-se confortável ao perceber que a prole feminina adquiriu vida própria, passando a vivenciar livremente a própria identidade. Elas estão livres das amarras masculinas. Muranga (2006) já compartilha da opinião de que todo ser humano deve ser reconhecido e respeitado como um sujeito do direito, visto que os homens (aqui, na categoria de “indivíduo” e não de gênero) nascem e permanecem livres e iguais com direitos. Embora essa afirmação não reflita a realidade, numa sociedade idealizada democrática, isso seria o imaginado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a história de 154 minutos, “A Cor Púrpura” nos revela um final próximo da felicidade aguardada por obras cinematográficas. Celie retomou o controle de sua vida e, graças à valiosa ajuda de Shug, descobriu um universo novo ao resgatar as cartas escondidas por Albert e reestabeleceu contato com sua irmã Nettie. Nas palavras de Richard (2002), houve aqui uma valorização do feminino, um cenário propício à revalorização do “outro” (nesse caso, da “outra”), que haviam sido marginalizadas durante toda a história pelo universo da razão e da verdade dominante.

Houve, então, a destruição das bases masculinistas da subjetividade clássica, partindo, assim, da reivindicação feminina do lugar do descentrado e do intersticial, batalhando para transformar as coordenadas do poder sexual da masculinidade hegemônica (RICHARD, 2002).

Todavia, traçar o caminho rumo a liberdade de gênero não é tão simples. Celie e Sofia, embora livres da submissão e do silêncio decorrentes das forças de gênero, não se livraram da condição de mulher negra numa sociedade branca machista. O caminho para buscar transformar as relações de poder e de gênero que constroem a desigualdade sexual ainda é muito árduo e, até mesmo na atualidade do século XXI, não se encontrou desfecho satisfatório para todos os interessados e interessadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2009.

DELGADO, I. G. (org.). **Vozes Além da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas**. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LAMAS, M. **Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”**. Disponível em < <http://www.buenastareas.com/ensayos/Usos-Dificultades-y-Posibilidades-De-La/3861770.html>>. Acesso em 18 de julho de 2012.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICHARD, N. **Intervenções Críticas: Arte, Cultura, Gênero e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação - um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A DEUSAUTORIZAÇÃO DOS DISCURSOS DE PODER EM SARAMAGO

Diana Almeida Lourenço (graduanda) – UFPR.

Segundo Foucault Aquilo que pode ser dito ou feito em uma sociedade é definido por critérios muito mais arbitrários que propriamente orientados por um significado maior, uma fundamentação conceitual sólida. Importa apenas o que o discurso dominante estabelece como verdade, em favor de sua manutenção, ou seja não existe verdade e sim o que o discurso dominante diz ser “a verdade”.

O narrador saramaguiano, ao apresentar a “comissão interdisciplinar” ao leitor, já inicia com a seguinte afirmação: “Da primeira reunião da comissão interdisciplinar tudo se pode dizer menos que tenha corrido bem”(SARAMAGO, 2005, p.29), fazendo um adiantamento dos resultados obtidos pelos “especialistas” na discussão da questão da não-morte.

Como já havíamos citado, a comissão era formada por membros das religiões e por filósofos, que segundo o narrador são pessoas “que nestes assuntos [de morte] sempre têm uma palavra a dizer.” (SARAMAGO, 2005, p.29)

A referência do saber interdisciplinar como tentativa de abarcar o todo não deixa de ser irônica, uma vez que a atuação dos membros dessa comissão é ridicularizada pelo narrador, pois o debate não avança, e não se chega a lugar nenhum, ou seja, os discursos não são fortes o suficiente para elaborar qualquer saída, ou possível solução para crise que está instaurada

A primeira voz de autoridade a ser desestruturada é a instituição religiosa. Antes mesmo de o governo convocar a comissão o narrador já nos dá uma primeira amostra da crise que se instaura nos alicerces da Igreja, especificamente da Igreja católica, devido à “suspensão” da morte. O primeiro-ministro do país, após fazer uma declaração em rede nacional sobre a ausência da morte, recebe uma ligação do cardeal:

É a todos os respeitos deplorável que, ao redigir a declaração que acabei de escutar, o senhor primeiro-ministro não se tenha lembrado daquilo que constitui o alicerce, a viga mestra, a pedra angular, a chave de abóbada da nossa santa religião, Eminência, perdoe-me, temo não compreender aonde quer chegar, Sem morte, ouça-me bem, senhor primeiro-ministro, sem morte não há ressurreição, e sem ressurreição não há igreja. (SARAMAGO, 2005, p. 18)

Nota-se neste trecho a primeira grande problematização do discurso religioso, que se constitui em cima da promessa de ressurreição da alma, e não existindo mais morte e, portanto não existindo mais ressurreição, a igreja não teria também, motivos pra existir.

A desmistificação do discurso religioso continua na conversa entre o primeiro-ministro e o cardeal:

Eminência, por favor, creia-me, foi uma simples frase de efeito, destinada a impressionar, um remate de discurso, nada mais, bem sabe que a política tem dessas necessidades, Também a igreja as tem, senhor primeiro-ministro, mas nós ponderamos muito antes de abrir a boca, não falamos por falar, calculamos os efeitos à distância, a nossa especialidade, se quer que lhe dê uma imagem para compreender melhor, é a balística. (SARAMAGO, 2005, p. 19)

Nesse trecho tanto o discurso político, como o religioso são desmistificados. Com a frase do primeiro-ministro, fica claro o descaso que o político tem pelos seus interlocutores, usando “frases de efeito” apenas para “impressionar”. Nota-se que o conteúdo da mensagem não tem relevância, o que importa realmente é como a mensagem é transmitida. O cardeal tem a mesma opinião que o primeiro-ministro, mas deixa claro, que a igreja cria seu discurso de maneira muito mais planejada e prevendo as consequências. E mais, segundo o cardeal, essa seria a especialidade da igreja. Outro ponto importante desse trecho é a imagem que o cardeal sugere para que o primeiro-ministro entenda a “especialidade” da igreja, essa comparação é feita com a balística. Usando a imagem sugerida pelo cardeal, podemos pensar que o discurso religioso é estudado como um projétil em uma arma de fogo, onde a forma como será construído, sua trajetória e seu alvo são parte importante da sua composição. A ironia fica por conta da comparação com uma ciência criminalística e/ou de guerra, muito distante da imagem de bondade e caridade que muitos discursos religiosos pregam.

Partindo para a análise da “comissão interdisciplinar” cito o trecho no qual um dos filósofos diz que a religião necessita da morte para existir e um dos delegados das religiões, “conceituado integrante do setor católico”, concorda e acrescenta:

Tem razão, senhor filósofo, é para isso mesmo que nós existimos, para que as pessoas levem toda a vida com o medo pendurado ao pescoço e, chegada a sua hora, acolham a morte como uma libertação. O paraíso, Paraíso ou inferno, ou cousa nenhuma, o que se passe depois da morte importa-nos muito menos que o que geralmente se crê, a religião, senhor filósofo, é um assunto da terra, não tem nada que ver com o céu. Não foi o que nos habituaram a ouvir. Algo teríamos que dizer para tornar atractiva a mercadoria. Isso quer dizer que em realidade não acreditam na vida eterna. Fazemos de conta. Durante um minuto ninguém falou. (SARAMAGO, 2005, p. 36)

O valor dogmático atribuído ao discurso religioso só pode ser legitimado pela fé, que, por sua vez, encontra terreno fértil no medo instaurado pela morte, ou pelo que poderá vir depois dela. A salvação ou condenação a que o homem está sujeito revela-se na voz do cardeal como um discurso criado com o intuito de legitimar a atuação de poder da Igreja sobre os homens. Além disso, ao se referir à fé das pessoas como mercadoria, o cardeal deixa implícita toda a lucratividade envolvida por trás do discurso religioso, admitindo que a crença ingênua das pessoas é vista, na realidade, pela igreja, como um potencial de mercado. Trata-se, portanto, de um discurso distorcido, um engodo que visa ludibriar aqueles que nele creem. Para concluir a análise do discurso religioso cito trecho no qual a igreja dá sua “solução” para a crise:

Por nossa parte, igreja católica, apostólica e romana, organizaremos uma campanha nacional de orações para rogar a deus que providencie o regresso da morte o mais rapidamente possível a fim de poupar a pobre humanidade aos piores horrores. (SARAMAGO, 2005, p.37)

O discurso filosófico por sua vez é desautorizado, pois se mostra interessado em questionamentos vazios, como afirma o narrador:

[os filósofos] se dispunham a recomeçar pela milésima vez a cediça disputa do copo de que não se sabe se está meio cheio ou meio vazio, a qual disputa, transferida para a questão que ali os chamara, se reduziria no final, com toda probabilidade, a um mero inventário das vantagens e desvantagens de se estar morto ou de se viver para sempre. (SARAMAGO, 2005, p.35)

Nota-se nesse trecho a ironia do narrador ao descrever as teorias filosóficas em discussões vazias, sobre um copo meio cheio ou meio vazio, como se os filósofos só estivessem interessados em discordar entre si.

Segue outro apontamento do narrador: “Quando os filósofos, divididos, como sempre, em pessimistas e otimistas, uns carrancudos, outros risonhos...” p35.

Nota-se que ao se referir aos filósofos, o narrador resume toda a tradição do

pensamento filosófico em duas vertentes: pessimistas e otimistas, banalizando-os, sobretudo ao associar às duas correntes, adjetivos relativos a uma disposição de espírito: “carrancudos” e “risonhos”. Por meio desse tratamento jocoso, o narrador desprestigia a postura e o discurso filosóficos, reduzindo-os à inutilidade.

Essa inutilidade fica ainda mais evidente na fala dos próprios filósofos quando discutem a respeito da atitude que irão tomar diante da crise da “não morte”:

E nós, perguntou um dos filósofos otimistas num tom que parecia anunciar o seu próximo ingresso nas fileiras contrárias, que vamos fazer a partir de agora, quando parece que todas as portas se fecharam, Para começar, levantar a sessão, respondeu o mais velho, E depois, Continuar a filosofar, já que nascemos pra isso, e ainda que seja sobre o vazio, Pra quê, Pra quê, não sei, Então porquê, Porque a filosofia precisa tanto da morte como as religiões, se filosofamos é por saber que morremos, monsieur de Montaigne já tinha dito que filosofar é aprender a morrer. (SARAMAGO, 2005, p. 38)

Saramago coloca na boca de um dos filósofos, um discurso que além de pessimista é conformista. Chegando a conclusão de que não é possível encontrar saída para a crise o que resta é filosofar, ainda que sobre o “nada”, pois os filósofos também dependem da existência da morte para isso.

Em contrapartida, o narrador também traz à narrativa um discurso cientificista, que julga ser a ciência capaz de satisfazer todas as necessidades da inteligência humana. Contudo, também ele é desautorizado, pois o narrador coloca em xeque as próprias “certezas” desse discurso, desmascarando-o pela constatação de seus limites, pela demarcação de seu fim possível, já que nenhuma de suas “verdades” – nem “os volumes da história universal” (SARAMAGO, 2005, p.11), nem a “lógica matemática das colisões” (SARAMAGO, 2005, p.11) e nem os “prognósticos médicos” (SARAMAGO, 2005, p.12) – é capaz de esclarecer o novo fato. O paradigma da sociedade que tem a ciência como meio para se libertar de suas inseguranças é desafiado e todo o seu rigor teórico-metodológico sucumbe diante da incompreensível ausência da morte.

Por outro lado, é de um peixe de aquário, o “espírito que paira sobre a água”, que parte a pergunta elementar que chegará a uma hipótese posteriormente confirmada pela personagem “morte”, cito: “Já pensaste se a morte será a mesma para todos os seres vivos, sejam eles animais [...] ou vegetais [...], será a mesma a morte que mata um homem que sabe que vai morrer, e um cavalo que nunca o saberá.” (SARAMAGO, 2005, p. 72). Tal pergunta leva o aprendiz a concluir, com a ajuda do espírito do aquário, que a morte não era uma, mas sim muitas, organizadas hierarquicamente. Vale

ressaltar que o aprendiz de filósofo chega a essa conclusão em um diálogo com o espírito do aquário, que se assemelha ao método socrático que consiste em uma técnica de investigação filosófica feita em diálogo na qual o professor conduz o aluno a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores. Para isso ele faz uso de perguntas simples e quase ingênuas que têm por objetivo, em primeiro lugar, revelar as contradições presentes na atual forma de pensar do aluno, normalmente baseadas em valores e preconceitos da sociedade, e auxiliá-lo assim a redefinir tais valores, aprendendo a pensar por si mesmo.

Diante da fragilidade do discurso religioso, da esterilidade do discurso filosófico e da limitação do discurso científico, é de um discurso de fora dos lugares de poder que surge uma discussão significativa. Foi a partir de uma observação empírica que o espírito que pairava sobre as águas do aquário levou o aprendiz a deduzir que a morte não poderia ser uma só. À complexidade vazia do discurso filosófico reconhecido é oposta a simplicidade da observação do peixe e do aprendiz de filosofia, ou seja, foi o “perguntar como criança” que deu uma nova luz ao discurso filosófico, restituindo-lhe o valor e a importância.

Essa revalorização parte, contudo, não de um discurso institucionalmente autorizado, mas, ao contrário, da voz de dois personagens distanciados dos discursos aos quais se confere poder em uma sociedade, como admite o espírito do peixe no momento em que o aprendiz pergunta qual dos dois é o filósofo: “Nem eu nem tu, tu não passas de um aprendiz de filosofia, e eu apenas sou o espírito que paira sobre a água do aquário” (SARAMAGO, 2005, p. 72). É, portanto, de um discurso desvestido de poder ou esvaziado do estatuto que se apoia em convenções e clichês filosóficos que vemos ser restituída a integridade da filosofia.

Entretanto, ao ser divulgada na mídia, a proposição do aprendiz é rejeitada. A primeira objeção a ela baseia-se no fato de que seu propagador não passava de “um mero aprendiz que nunca havia ido além de alguns escassos rudimentos de manual” (2005, p.74). O discurso do aprendiz é rechaçado porque não partiu de um lugar reconhecidamente de poder, a verdade acaba sendo obscurecida em função dos mecanismos sociais que selecionam e legitimam os discursos do saber do país.

Para concluir, ao criar a “comissão interdisciplinar”, Saramago parece querer desautorizar discursos que são considerados, seja historicamente, seja de maneira imposta, detentores de poder. Na construção de sua linguagem, ora irônica, ora

metalinguística, o narrador vai mostrando as fragilidades de tais discursos, que na sociedade real se sustentam por tradição histórica, mas que no mundo ficcional de Saramago são seriamente abalados pela crise que se instaura – a ausência da morte. Para fazer contraste com esses discursos, Saramago cria um discurso entre um peixe um aprendiz de filósofo, que de maneira extremamente simples, chegam a uma hipótese verdadeira a respeito da situação, pois não estão interessados em garantir que o poder de seu discurso seja mantido, mas sim em refletir verdadeiramente sobre os fatos, porém não possuindo uma posição de prestígio ou de poder na sociedade, a “verdade” que descobrem, não é revelada ao restante da sociedade.

Levando em conta as situações de discurso analisadas, os trechos citados, e toda construção narrativa que Saramago faz nessa obra chegamos à conclusão de que em tão disputado combate, quem verdadeiramente sai como detentora de todo o poder é a própria Literatura, espaço aberto para (re)criação e (re)invenção da linguagem.

Referências

- AUERBACH, Erich. *Mímesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. 2ª Edição revisada. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- BAKHTIN, Mikhail. A tipologia do discurso na prosa. In: LIMA, Luis Costa. *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 462-484.
- BARBOSA, Maria Helena Saldanha. A paródia no pensamento de Bakhtin. *Revista Vydia*. N35. Passo Fundo, 2001, p. 55-62.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2008.
- BORGES, Ana Paula Carraro. *Do santo ao homem: Francisco de Assis sob o olhar de Saramago*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHEVALLIER, Jean. CHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 2ª ed. Trad. Vera da Costa e Silva e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- CORREIA, Cristiane Agnes Stolet. Uma releitura da tradição a partir de Caim (de José Saramago). *Anais do VIII Painel “Reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional.”* Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2011, p. 89-103.
- DUBY, Georges. *As damas do Século XII*. Trad. Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1995.

FERRAZ, Salma. As faces de Deus na obra de um ateu. José Saramago - 2. ed. rev. e ampl. - Blumenau: Edifurb, 2012.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Ideologia. São Paulo: Ática, 1997.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX. Trad. de Tereza Louro Pérez. Lisboa: 1984.

KOLTUV, Bárbara Black, O Livro de Lilith. Trad. Rubens Rusche. São Paulo: Cultrix, 1997.

MACHADO, José Leon. Conflitos de interpretação face ao romance de José Saramago: O Evangelho Segundo Jesus Cristo. Jornal de Letras. Lisboa, n°54, p. 08-12, maio, 1994.

MADEIRA, Wagner Martins. Cronotopo: figuração da forma ficcional de Saramago. Revista bakhtiniana. V.1, n°4. São Paulo, 2010, p. 63-75.

MATTOS, Leonor. Intertextualidade, Dialogismo, Polifonia, Carnavaização. In: A paródia em fábulas de Millôr Fernandes. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários. Fclar: UNESP/ Araraquara, 2001, p. 13-52.

NERY, Antonio Augusto. Paródia e Dessacralização em A Segunda Vida de Francisco de Assis. In: Anais do XIX Encontro Brasileiro de Literatura Portuguesa – ABRAPLIP. Curitiba: Mídia Curitiba, 2003.

REIS, Carlos. Diálogos com Saramago. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

SANT'ANNA, Jaime dos Reis, O sagrado segundo José Saramago: em que creem os que não creem. Arquivo de word.

SARAMAGO, José. A Segunda Vida de Francisco de Assis. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.

_____. As Intermittências da Morte: São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Caim. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Memorial do Convento. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

_____. O Evangelho Segundo Jesus Cristo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. Os Cadernos de Lanzarote. Diário II. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Terra do Pecado. São Paulo: Companhia das Letras, 1947.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A DIVERSIDADE COMO FONTE E MEDIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Silvana do Rocio Martins (graduanda) UEPG

1. Introdução

O presente trabalho é resultado de análises pedagógicas sobre a diversidade cultural e a educação etnicorracial a partir de uma releitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Segundo Segmento de uma escola estadual localizada no município de Ponta Grossa.

É importante compreender que a luta ao respeito e direito da diversidade não é de agora, considerando os preconceitos raciais que sofrem os negros e os índios em diversas sociedades. A diversidade como fonte e mediação do processo educativo a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa representa a configuração pedagógica deste estudo, pois lança a possibilidade de como compreendermos a aplicabilidade e o teor das leis federais que trazem esta temática para dentro do currículo escolar.

Para isso procuramos com a análise nos livros didáticos de Língua Portuguesa verificar como os (as) nossos (as) alunos (as) recebem essas informações para sua formação como cidadãos de uma democracia racial brasileira.

Assim, este artigo, de natureza bibliográfica se apresenta como uma oportunidade de aproximação crítica ao que representam os estudos etnicorraciais mediante as políticas afirmativas no contexto educacional brasileiro. As reflexões aqui apresentadas são decorrentes das leituras que estamos desenvolvendo dentro da pesquisa para a qual estamos alicerçando o nosso Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas. Neste trabalho, estamos percorrendo uma análise acerca da educação etnicorracial, pois tal temática sempre nos preocupou, uma vez que ao trabalharmos com a disciplina de Língua Portuguesa, nas situações das

práticas educativas iniciadas nos Estágios Curriculares, pudemos detectar livros didáticos com passagens racistas em suas páginas.

Dessa maneira, constituímos o objeto de estudo desta pesquisa sobre a qual também estamos abordando os componentes do racismo numa sociedade escravocrata como a brasileira.

Além disso, entendemos que convém revelarmos as reais causas que nos levam a estruturar esta análise, pois sabendo da importância do livro didático nas escolas públicas, em seguida, procuramos compreender a causa de ainda haver de uma forma estereotipada o racismo “contra” negros e como isto influencia na aprendizagem e nos espaços de convivência dentro e fora da escola mesmo. Após o entendimento das Leis Federais, 10.639/08 e 11.645/08 que trazem para o currículo oficial a obrigatoriedade da valorização do papel do (a) negro (a) na formação cultural, social, histórica e econômica da realidade brasileira, ainda assim temos presentes situações de racismo velados ou explícito nos espaços de convivência humana.

Considerando a importância da valorização do papel do (a) negro (a) na sociedade brasileira, em se tratando de um país que traz na formação de sua identidade todo um respaldo de sofrimento, pois as páginas escritas sobre o racismo narrado e vivido em solo brasileiro deixa marcas profundas no imaginário social coletivo.

Ao ponto de estarmos recuperando por meio dessas duas leis federais a compreensão da dignidade negada e silenciada na História da Educação Brasileira, bem como nos manuais didáticos, que são amplamente divulgados nos meios escolares. Assim, concordamos com Gil (2011, p.131) frente:

(...) O conceito de raça refere-se a pessoas que compartilham uma herança genética que resulta em diferentes características físicas, como cor da pele e formato dos olhos. Assim, pode nos parecer muito clara na divisão da humanidade os três grupos raciais: caucasóides (brancos), negróides (negros) e mongolóides (amarelos). A questão se complica, porém, quando se considera que entre esses três grupos ocorrem mestiçagens. Uma pessoa que tem um dos seus progenitores de raça branca e outro de raça negra tende a ser designada como mulata.

Para tanto, neste trabalho demonstramos, ainda que genericamente as nossas representações sociais, afrodescendentes face a um assunto que nos traz junto dessa história narrada e vivida, desde nossos pais e descendentes, que viveram “na pele” o racismo ao longo de suas vidas.

Assim, partilhamos neste artigo um pouco do que vivemos no seio familiar e escolar de nossa passagem pela escola, o que contempla muitos momentos de luta em

defesa da identidade negra, que traz sua diferença bem pontuada nas caminhadas que participamos.

Para seguirmos a presente análise dentro de um entendimento gerado pelas recorrências do racismo é que optamos por dividir esta produção em três percursos a serem compreendidos face ao que o racismo representa na realidade cultural, social, histórica, econômica e educacional.

No primeiro percurso, traçamos nesta análise um entendimento do que significa o racismo presente nos livros didáticos, e também chegamos a conclusão de que, atualmente, estão existindo práticas mais cuidadosas frente ao tema proposto. Tanto que a incidência de fotos, gravuras com cenas de racismo são escassas. Um exemplo disso, asseguramos se apresenta junto aos livros didáticos por nós analisados.

O segundo percurso aqui estruturado se define a título de procedermos a uma conceituação do que significam as práticas de racismo para quem o vive, chegando a uma distinção entre raça e etnia nos estudos sobre identidade negra e suas respectivas convenções no meio escolar.

Para adentrarmos no aporte teórico apontado por Silva (2008) referente:

As primeiras pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos foram publicadas na década de 1950. O estudo pioneiro foi o de Leite (1950, apud NEGRÃO, 1987), seguido pelos estudos de Hollanda (1957), apud ROSEMBERG, 1985) e BAZZANELLA (1957, apud ROSEMBERG, 1985). O principal resultado desse grupo de pesquisas foi a percepção de que as manifestações de preconceitos e discriminação em geral se apresentam de forma velada e implícita (SILVA, 2008, p. 26).

Neste sentido, Silva (2008, p.18) ainda considera que:

Outro ponto a considerar, baseado em Rosenberg et al. (1987) é que os livros didáticos exercem o papel de reprodução mas também é produção da ideologia da raça (também de gênero e de idade). Consideramos que expressões de racismo em livros didáticos constituem uma das formas de produção e sustentação do discurso racista no cotidiano brasileiro, não apenas reflexo de um racismo produzido pelas instituições externas à escola. Formas simbólicas são meras representações da realidade. (THOMPSON, 1995) elas são constitutivas da realidade social, servindo não somente para sustentar relações de dominação, mas também para criá-las ativamente.

Portanto, podemos identificar que nos livros didáticos estão presentes várias formas de racismo explícitas e implícitas, pois as produções e sustentações do discurso racista ainda faz eco na sociedade brasileira, pois o branco, muitas vezes, está sobreposto ao (a) negro (a) e as imagens negras não recebem reconhecimento e visibilidade. Assim os livros didáticos assumem uma posição que imprime uma imagem

negativa do (a) negro (a), pois na sociedade ainda temos posturas herméticas para acolhimento das minorias étnicas.

2. O racismo presente nos livros didáticos

O racismo presente nos livros didáticos ainda gera muitos conflitos nas diversas ordens, o que imprime que no imaginário coletivo de nossa sociedade o (a) negro (a) ocupa lugares “menores”. Tal entendimento manifesta o quanto precisamos avançar na (re) leitura do papel ocupado culturalmente na sociedade, uma vez que, por decorrência das leis federais; há uma tendência de mudança de enfoque em articulação ao que determina as políticas afirmativas em integração a atual Educação em Direitos Humanos.

Ao analisarmos os livros didáticos de uma escola pública, que oferece o segundo Segmento do Ensino Fundamental, percebemos que existem sensíveis mudanças, pois quando começamos a analisá-los, partimos da ideia de que encontraríamos muitas situações e imagens racistas, e com o passar dos nossos levantamentos percebemos que ainda estão presentes, porém, em menor escala. Mas apesar de pouco e velado o racismo ainda encontra suas manifestações nos discursos projetados nos livros didáticos, o que merece permanentes pesquisas sobre o tema no meio escolar e acadêmico.

Por isto é necessário rever de forma ética e dentro de uma perspectiva crítica as formas como a representação negra está manifestada nos textos dos livros didáticos, como indicativos éticos da compreensão sobre a diversidade étnica, pois atualmente as imagens da cultura negra aparecem com mais interação entre a cultura branca, e em algumas imagens o negro se sobressai ao branco, em um lugar onde apenas o branco estava.

Como ainda, cabe apontar que os livros didáticos de nossa análise seguiram critérios de PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, para os anos de 2011, 2012 e 2013 e, assim, estão sendo trabalhados pelos (as) professores (as), de Língua Portuguesa. Os livros didáticos de Cereja e Magalhães (2009); Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) constituem o aporte teórico objeto de nossa pesquisa, sob compreensão de que: A aventura da linguagem para o 8º ano de autoria de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes e também para o 7º e 6º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.

Considerando que para o 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa temos como autores dos livros didáticos por nós analisados Cereja e Magalhães (2009), sob o título Português Linguagem.

Nestes livros didáticos que analisamos encontramos significativos momentos para serem registrados, e apesar de ter em algumas imagens e textos com enfoque ao racismo, percebemos que está contemplada, ainda que inicialmente, com uma valorização sobre a diversidade cultural. E também houve um avanço em relação às imagens dos negros e que, por exemplo, em uma delas aparece uma mão negra desenhando um projeto, o que podemos intuir que esta mão é de um negro, que ocupa a função de um técnico, podendo ser um arquiteto ou engenheiro civil.

As desconstruções de estereótipos presentes nas visões negativas de representação do (a) negro (a) devem ser problematizados (as) no contexto escolar, pois precisamos intensificar as visões positivas, assim concordamos com: Siman (2005, p.359 apud Paraná 2008, p.96)

Dessa forma, cabe ao professor a tarefa de problematizar as representações e imagens presentes nos livros didáticos, no sentido de desconstruir visões negativas em relação aos afrodescendentes e construir visões positivas. Tendo como ponto principal a valorização dos sujeitos históricos e sua contribuição na formação da sociedade, desmistificando o papel de submissão dos afrodescendentes, expresso na relação senhor/escravo.

Outro ponto a se destacar são as capas dos livros didáticos que já estão com imagens positivas e representativas da cultura negra em sintonia com outras culturas, o que nos leva a compreender que a educação etnicorracial começa a dar seus primeiros sinais.

3. Identidade negra e suas respectivas compreensões no meio escolar

De acordo com os contextos históricos em que os livros didáticos são produzidos ocorrem as identificações de discursos racistas. Assim, Silva (2008, p. 16) assevera que:

O racismo, também se reestrutura em acordo com as tendências sociais (Pierucci,1997; Guimarães, 2002). Ou seja, o racismo entendido como construção histórica, forma-se e conforma-se às históricas, forma-se e conforma-se às particularidades sociais dos contextos sócio-históricos em que é produzido, veiculado e recebido. Portanto a perspectiva de análise diacrônica esteve atenta as movimentações, tanto no campo da produção do livro didático quanto dos discursos racistas e antirracistas produzidos e veiculados no Brasil.

Para tanto se faz necessário o entendimento de como vem sendo usado o conceito de raça no que tange a atribuição de sentido para a discriminação e como construção social face aos segmentos sociais.

Assim, SILVA (2008, p.17) ainda expõe que:

Na perspectiva de Guimarães (2001), entendendo o conceito raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais-estruturais e simbólicas-observadas na sociedade brasileira certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela idéia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação (Guimarães, 1995). No Brasil, as relações raciais, estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (Guimarães, 2002) cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. O racismo “a brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais simbólicos.

O que compõe a compreensão de que no Brasil o uso do conceito de raça pode disponibilizar uma possível luta contra os processos de discriminação e como isto no Brasil está representado se pontua como análise crítica que precisamos sempre apresentar, pois necessitar ancorar a educação etnicorracial por meio das políticas afirmativas. Para tanto, SILVA (2000, p.17) assegura que:

No Brasil, as relações raciais, estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (Guimarães, 2002) cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. O racismo “a brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais simbólicos.

As compreensões dos conceitos de raça e de etnia em sua sinonímia em GIL (2011 p.131) à luz de uma perspectiva sociológica, o que significa considerar que: “Os termos *raça* e *etnia* são utilizados frequentemente como sinônimos. Mas têm significados diferentes. Convém, no entanto, estabelecer essas diferenças para que possa discutir o assunto sob a ótica sociológica.”

Nesta análise se deve distinguir com nitidez os conceitos de raça daqueles velhos conceitos que denegriam a sua real designação.

Ao traçarmos uma compreensão a respeito da educação etnicorracial cabe ainda termos claro o conceito de diferença e exemplo do que Silva (2000, p. 42) nos apresenta que o conceito de diferença:

(...) passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Nesse contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, e nacionalidade.

Mais adiante Silva (2000, p. 95) ao conceituar racismo aponta que racismo é uma:

Tendência a considerar como inferiores pessoas e grupos humanos com características físicas e culturais diferentes daquela do grupo ao qual se pertence. Na teorização pós-

estruturalista, utilizada nos Estudos Culturais, o racismo é concebido como o resultado de um processo linguístico e discursivo de construção da diferença.

Assim o reconhecimento da identidade negra, por exemplo está associado a política de identidade, que abordará o conjunto das atividades políticas que lhe darão visibilidade necessária.

A identidade negra e suas respectivas compreensões no meio escolar estão alinhadas nas atuais perspectivas da educação etnicorracial, tendo como possibilidade a necessária inclusão social como fonte desencadeadora para atingirmos as políticas afirmativas no contexto educacional e em todos os espaços de convivência humana.

Para instaurarmos as análises aqui arroladas procuramos, primeiramente, estabelecer algumas distinções conceituais as quais percebemos como essenciais, nesta reflexão, pois esclarecer entendimentos que já se sedimentam na realidade social se torna um compromisso para desocultar “verdades” que ressaltam práticas preconceituosas.

Assim, pontuamos nesta análise a perspectiva sociológica que aproxima uma vertente esclarecedora frente aos termos raça e etnia que sempre se misturam nos discursos.

Como perguntas de pesquisa elucidamos o questionamento de o que fazer para superar os mitos que o racismo determina?

Como indicativos de resposta a ser delineada, ainda que, introdutoriamente, arriscamos pensar que o trabalho docente focado numa educação etnicorracial que traga a identidade negra e as demais identidades expressando a cultura da solidariedade ativa por meio da convivência das diferenças poderá superar os mitos que o racismo determina.

Portanto, para que a educação etnicorracial se desenvolva em sua amplitude, será imprescindível que tenhamos uma nova leitura a partir das “vozes das minorias”, como nos assegura Ferreira (2012, p.53):

Um país que não se afirma racista, e que insiste em se denominar uma “democracia racial”, os tempos atuais podem ser um momento privilegiado para a problematização dos mecanismos de controle e para a circulação dos corpos negros. São tempos propícios para o surgimento de oportunidades para que as “vozes das minorias”, de negros, movimentos de GLBTS, etc., reinvidiquem seus espaços frente aos discursos hegemônicos.

Portanto, nas representações do convívio social e de como nas representações sociais estão identificados as práticas de racismo a partir das presenças negras, podemos observar que, como assevera Gil (2011, p. 133):

Uma forma muito mais poderosa e destrutiva de preconceito é o racismo, que pode ser definido como a crença na superioridade natural de uma categoria racial em relação a outra. O racismo se apresenta, portanto, como uma ideologia que justifica a subordinação e a exploração de um grupo por outro.

Percorrermos os ditames da educação etnicorracial como expressão de uma convivência positiva, convém que aproximemos nossas interpretações às análises de Carvalho (2012, p.17).

Os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade formam o célebre lema da Revolução Francesa (1789), evento de rompimento histórico com o *ancien régime*, ou seja, com o servilismo e a sociedade de ordens e privilégios. A Revolução Francesa promoveu a igualdade entre os cidadãos (direitos iguais), a cooperação como fundamento do trabalho coletivo as liberdades republicanas e do governo, por intermédio de representantes eleitos. Estas propostas, com a queda da Bastilha, acabaram sendo consubstanciadas na divisa “liberdade, igualdade, fraternidade”, tornando-se, assim, o marco histórico e político da vitória do projeto burguês de sociedade e da inauguração simbólica da Era Contemporânea. Os movimentos feministas e negros, constantemente, denunciaram o tratamento discriminatório detectado nos textos didáticos. Isso influenciou a adoção de uma série de ações governamentais visando a eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero. Uma das principais reivindicações do movimento negro é alteração no ensino, particularmente a extirpação de passagens discriminatórias dos livros e material didático (Guimarães, 2001, p. 106) reivindicação essa observada desde o manifesto do Movimento Negro Unificado (MNU em 1979, passando pelo documento entregue em 1995, pela Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, à Presidência da República, até a atualidade, como no Plano de Ação aprovado na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata (Moura; Barreto, 2002 apud Silva, 2008, p.35)

Considerando as análises feitas para este artigo, que aproxima alguns entendimentos sobre diversidade cultural e educação etnicorracial, levantamos um questionamento acerca da relevância da identidade negra para a nossa vida, sendo que em especial para com a nossa identidade pessoal. E, considerando que este estudo faz parte do trabalho de conclusão do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa, trazendo à tona toda a nossa caminhada para chegarmos a esta produção como forma de revelar à comunidade acadêmica parte de nossos sonhos, que se iniciaram desde o momento do vestibular, que nos assegurou o acesso à Educação Superior, através do sistema de cotas, que nos brindou com o terceiro lugar. O que foi por merecimento e também como um resgate sociológico e cultural de uma

dívida histórica com o país, mas correspondendo a igualdade de direitos assegurados desde a Constituição, pois demoramos vinte anos em nossa trajetória estudantil, desde a conclusão do Ensino Médio que foi realizado em um Centro de Educação de Jovens e Adultos CEEBJA para acessar a Educação Superior. Assim estamos em vias de concluir o nosso curso superior seguindo na carreira docente com a formação continuada, almejando a iniciação junto a pós graduação.

Neste sentido, mesmo sendo um tema recorrente, ainda há muito preconceito por parte das pessoas de nossa sociedade, contudo a existência das leis federais será preciso valorizar estas culturas, já que as mesmas foram nossas primeiras indicações de contribuição para com o país. Portanto não devemos apenas lembrar da cultura indígena e negra somente em datas especiais, mas as reconhecendo e valorizando a partir das políticas afirmativas.

Considerações finais

Nesta pesquisa o que mais nos preocupou foi compreender as causas culturais da negação do (a) negro (a) em face da sua não visibilidade na sociedade brasileira e como estão sendo resgatadas as suas conquistas.

Nestas considerações finais ainda percebemos que o racismo nos livros didáticos está embutido e portanto, será necessário uma mudança radical neste sentido para que os (as) professores (as) possam entender a diversidade como fonte e mediação do processo educativo e que a partir da crítica utilização dos livros didáticos e, em especial, com a sociedade que tem um papel muito importante.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2012

GIL, Antonio Carlos. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2011

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves, Faustino, Rosângela Célia (orgs). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá Eduem, 2012.134p.: il. 21 cm. (Coleção formação de professores – EAD; n. 63)

PARANÁ, **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. – Curitiba: SEED – Pr., 2008. -208 p.- (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 5)



SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa** / Paulo Vinicius Baptista da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A ECOCRÍTICA COMO DOMINANTE ARTÍSTICO EM *TRES MORTES* DE TOLSTOI

Sigrid Renaux (doutora) - UNIANDRADE

Leon Tolstói (1828-1910), um dos grandes mestres da literatura russa do século XIX, pacifista e pensador moral, teve seus romances mais famosos, como *Guerra e Paz* (1869) e *Anna Karenina* (1877), precedidos por obras autobiográficas, crônicas, um romance e contos, nos quais ele começa a dominar a arte da ficção. Dentre esses, destaca-se, pelo “realismo poético”, o conto “Três Mortes” (1859), escrito aos 31 anos. O título já antecipa, portanto, o enredo, que trata da morte de três personagens: uma dama, um camponês russo e uma árvore.

Como Viktor Chklovski já havia comentado, em “A construção da novela e do romance” ao tratar do paralelismo como “procedimento utilizado na construção da novela” (1971, p. 216), e apresentar este conto como exemplo de “construção em plataforma”,

O jovem Tolstói estabelecia de forma ingênua, o paralelismo. Acreditou ser necessário introduzir três variantes para apresentar-nos um tema: a morte da dama, a do camponês russo e a da árvore. Refiro-me à novela *Três Mortos*. Uma certa¹ motivação² une as partes deste relato: o camponês é o cocheiro da dama e a árvore é abatida para fazer-lhe uma cruz. (CHKLOVSKI, 1971, p.218)

Ao propormos um estudo imanente do texto, iremos perceber que o paralelismo estabelecido pelo autor, ao introduzir o tema da morte por meio de três variantes, é na realidade mais sutil e complexo do que uma primeira leitura poderia indicar, e como a “certa motivação que une as partes deste relato” é mais profunda e abrangente do que a apresentada por Chklovski. Esses motivos³ decorrem, evidentemente, da temática da morte, que se insere, como será visto, em todos os elementos da narrativa.

¹ “Específica”, na tradução inglesa (SHKLOVSKY, 1990, p. 63).

² Motivação: “a articulação, em um sistema marcado pela unidade estética, de motivos que constituem a temática de uma obra” (FRANCO JUNIOR, 2005, p. 95) .

³ Motivo: “uma situação típica, que se repete, cheia de significado humano” (MOISÉS, 1974, p. 350).

Na primeira das quatro partes do conto, um narrador onisciente e intruso nos apresenta Maria Dmítrievna tentando, em companhia da criada, do marido e do médico, fugir do frio da Rússia para chegar à Itália, onde espera se curar da tuberculose. O grupo se detém numa estação de posta, período em que o médico aconselha ao marido retornar, pois ela não suportaria a longa viagem.

Se em relação ao espaço temporal o relato se inicia no outono – “Era outono. Pela estrada real duas carruagens seguiam a trote rápido” –, o que é acentuado adiante pelo espaço cênico percorrido pelas carruagens – “As marcas paralelas e largas das rodas se estendiam nítidas e iguais pelo calcário lamacento da estrada. O céu estava cinzento e frio; a bruma úmida espalhava-se pelos campos e pela estrada” (*TM*, p.1)⁴ –, ele prenuncia, assim, pelo simbolismo das estações, como a morte já está impregnando a natureza e, por extensão, irá atingir os seres humanos.

Com os personagens inseridos neste contexto, estabelece-se um paralelismo de contraste não apenas social, mas também físico, entre as duas ocupantes da carruagem: a dama, apesar da beleza e elegância, está magra e pálida, pois sofre de tuberculose, enquanto sua criada, com roupas rústicas, transpira robustez e saúde. A descrição antecipada da criada destaca premonitoriamente ainda mais a representação da fragilidade doentia da dama, quase como uma visão antecipada da morte – “de mãos cruzadas sobre os joelhos e de olhos fechados, a senhora balouçava levemente nas almofadas que lhe serviam de apoio e, com um leve franzir de cenho, dava tossidelas fundas” (*TM*, p. 1). E, adiante, “Mesmo de olhos fechados, o rosto da senhora expressava cansaço, irritação e um sofrimento que lhe era familiar”. (...) O peito da doente exalou um suspiro fundo que, antes de terminar, transformou-se em tosse” (*TM*, p.2).

Entretanto, esse paralelismo de contraste dama-criada e doença-saúde, acentuado ainda pela irritação com que trata a criada ao não conseguir soerguer-se um pouco no assento, é transformado num paralelismo de similaridade ao chegarem à estação de posta da aldeia, pois, como o diálogo revela, quando a dama observa a criada se benzer:

– E por que você está se benzendo?

– Tem uma igreja, senhora.

A doente voltou-se para a janela e começou a se benzer lentamente, com os olhos bem graúdos fitos numa grande igreja de madeira que a carruagem contornava.” (*TM*, p.2)

⁴ Referências ao conto indicadas por iniciais do título seguidas do número da página.

A imagem da “grande igreja de madeira” cumpre assim duas funções: por um lado, ela aponta, como símbolo religioso, para o nivelamento das duas mulheres, ao se benzerem; por outro, a madeira antecipa a madeira da árvore que o jovem cocheiro, Seriooga, irá cortar para fazer uma cruz para o velho cocheiro morto. Assim, o sinal da cruz e a madeira já estão presentes na primeira variante do tema das três mortes, e, como será visto, irão colocá-las no mesmo nível.

A morte próxima da dama é confirmada pelo médico, ao responder ao marido, sobre o receio deste em dizer a verdade à esposa: “Mas ela já está morta, o senhor precisa saber disso, Vassili Dmítritch. Uma pessoa não pode viver quando não tem pulmões, e os pulmões não tornam a crescer” (*TM*, p. 3).

Sua aparência enfermiça é ainda enfatizada pelo diálogo entre duas jovens aldeãs, Macha, a filha do chefe da estação e a amiga, ao passarem diante da carruagem para espiar a doente: “Mm-ãe-zinha!(...) que encanto de beleza deve ter sido; agora vejam o que sobrou dela! dá até medo. Viu, viu, Aksiucha? – “Sim, como está mal!(...) Que dó, Macha” responde a outra (*TM*, p.3). Os comentários das jovens a respeito do estado de saúde da dama, se por um lado formam um paralelismo de similaridade com os comentários do médico e do marido, também contrastam, em seu linguajar simples, com a linguagem refinada dos cavalheiros. O tom coloquial de suas observações serve, igualmente, de transição para a conversa dos cocheiros e da cozinheira no isbá, na próxima variante do tema.

Ambos os comentários são ainda corroborados e intensificados no último parágrafo desta parte inicial, que termina com uma visão da dama aguardando a partida da carruagem, pois havia concordado, contra sua vontade, em retornar:

Não, eu vou” – disse a doente, levantando os olhos para o céu, juntando as mãos e murmurando palavras desconexas. “Meu Deus! Por quê?” – dizia ela, e as lágrimas corriam ainda mais intensas. Rezou por muito tempo com ardor, mas no peito, a mesma dor e opressão, no céu, nos campos e na estrada, o mesmo tom cinzento e sombrio, e a mesma bruma de outono, nem mais nem menos rarefeita, derramando-se do mesmo jeito sobre a lama da estrada, os telhados, a carruagem e os tulups dos cocheiros, que discutiam em voz alta, alegres, enquanto lubrificavam e preparavam a carruagem... (*TM*, p.4)

Os espaços temporal e cênico, prenunciando mais uma vez a morte da natureza, com a “bruma de outono” envolvendo a paisagem, confirmam assim e antecipam, num novo paralelismo temático, a iminência da morte da dama. A visualização dos cocheiros, por sua vez, com sua alegria, não só contrasta com a dor e opressão da senhora, mas simultaneamente serve de prolepse para a segunda parte, pois entre eles se

encontra Serioga, o jovem cocheiro cuja figura atravessa as três variantes e que possibilita, portanto, estabelecer no conto a construção em plataformas, fazendo “o mesmo personagem [participar] em diferentes combinações” (CHKLOVSKI, 1971, p. 219).

A segunda parte inicia-se com a carruagem atrelada, aguardando Serioga. Entretanto, antes de continuar viagem com a dama e seus acompanhantes, ele vai à isbá dos cocheiros para pedir as botas do tio Khviédor, que está morrendo de tuberculose. O realismo desta cena, realçado pelo diálogo em linguajar rústico entre Serioga e Khviédor, mais os comentários dos outros cocheiros e da cozinheira que cuidava do doente, forma novamente um paralelismo de contraste entre as linguagens dos dois grupos sociais que compõem este conto: a dos senhores e a dos cocheiros e servos. O fato de Kviédor concordar em lhe dar as botas, pois está ciente de que irá morrer, mas exigir que Serioga lhe compre uma campa, por sua vez, antecipa a última parte do conto, unindo assim, como Chkovski já mencionara, as três mortes.

O realismo nos detalhes do aspecto físico de Khviédor também nos remetem, apesar do contraste entre os trajes e as personagens, à decadência física e ao sofrimento da dama:

(...) do forno ouviu-se uma voz fraca, e um rosto magro, de barba ruiva, espiou. A mão larga, descarnada e branca, coberta de pêlos, enfiava uma samarra nos ombros cobertos por um camisolão sujo” (...).Calado e respirando com dificuldade pelo nariz, olhava o rapaz direto nos olhos, reunindo forças. (...) No peito do doente alguma coisa começou a vibrar e roncar; ele inclinou-se e uma interminável tosse de garganta o sufocou. (*TM*, p. 5)

Além da dor causada pela tuberculose, criando um vínculo entre ambos, também a religião os iguala, como aconteceu na primeira parte entre a dama e a criada, pois Khviédor, como a dama, invoca Deus ao dizer à cozinheira Nastácia: “Uma dor insuportável por dentro. Só Deus sabe” (...) dói tudo. Minha hora chegou, é isso. Oh, oh, oh! – gemeu o doente”(*TM*, p.6). E, ao longo daquela mesma noite, enquanto “Nastácia e uns dez cocheiros roncavam alto pelo chão e pelos bancos”, Khviédor “gemia fraquinho, tossia e revirava-se no forno. Ao amanhecer, aquietou-se de vez” (*TM*, p.7). Estabelecendo um novo paralelismo de similaridade, esta última descrição irá remeter à descrição do corte da árvore que também range de dor, estremece e vacila, até despencar na terra úmida, num primeiro redirecionamento do antropocentrismo que predomina nas três primeiras partes, para um ecocentrismo que dominará na última parte. O fato de

Nastácia ter comentado, ao acordar na manhã seguinte, que tivera um sonho estranho no qual Khviédor, descendo do forno, pega o machado e começa a “rachar lenha com tanta vontade, [que] era só lasca voando” (*TM*, p. 7) antecipa, mais uma vez, pelo ato de “rachar lenha”, o ato de Serioga cortar uma árvore e, portanto, o motivo da morte da árvore da terceira parte.

Esta segunda parte termina com sepultamento de Khviédor: “foi enterrado no cemitério novo, atrás do bosque, e Nastácia passou vários dias contando a todo mundo o sonho que tivera” (*TM*, p. 7) reforçando, assim o motivo da derrubada da árvore. A menção do “bosque”, por sua vez, irá constituir o elemento de ligação para o espaço cênico em que acontecerá a queda da árvore, numa nova prolepse, entrelaçando novamente as três variantes. Deste modo, todos esses paralelismos, tanto de similaridade como de contraste, estabelecem pontes semânticas entre as três versões do tema da morte.

Na terceira parte, o narrador retoma o tema da morte, já anunciada, da senhora nobre, agora agonizante, em sua casa senhorial. Esta separação estratégica da primeira e da terceira partes, ressaltando o lapso de tempo que ocorreu entre a época outonal da primeira e segunda partes e agora – o início da primavera –, justifica e ressalta, por um lado, como o estado grave de saúde em que ela se encontrava no início da narrativa chega ao desenlace. Por outro, o fato de esta terceira parte iniciar com a descrição da beleza da chegada da primavera, tão simbólica de renascimento e crescimento e, como a citação enfatiza, com a alegria e viço que reinavam no céu, na terra e no coração dos homens, irá tornar a morte da dama ainda mais triste e comovente:

Chegou a primavera. Nas ruas úmidas da cidade rumorejavam regatos velozes entre o gelo sujo de esterco; (...) Nos jardins, atrás das sebes, as árvores inchavam de botões e mal se notava o balançar dos ramos ao sopro da brisa fresca.(...) Pardais desajeitados piavam e adejavam com suas asinhas. (...) tudo se movia e brilhava. Reinava a alegria e o viço tanto no céu e na terra como no coração dos homens. (*TM*, p. 7)

Mais ainda: essa descrição, além de ressaltar que estamos num espaço cênico urbano – em contraste com a aldeia, a estação de posta e a isbá – também antecipa, com as referências às árvores, ao balançar dos ramos e ao som dos pardais, a descrição do bosque onde se encontra a árvore que será derrubada, em nova prolepse.

O parágrafo seguinte, apresentando a “grande casa senhorial” – que nos remete, num paralelismo de contraste, à isbá onde morreu o velho cocheiro – na qual estava “aquela mesma doente moribunda que tinha pressa em chegar ao exterior”, tem o impacto dessa

afirmativa aumentado pelo fato de vir logo após a descrição da primavera. Os diálogos que se seguem entre as personagens, além da presença dos criados e das crianças, confirmam a urgência da situação: o marido, consternado, pedindo à prima idosa preparar a doente para a idéia da morte; a profunda religiosidade e resignação da doente, que consente em a prima trazer o padre para comungar, não sem antes externar a ela seu ressentimento para com o marido de não a ter escutado e a levado à Itália, onde poderia ter se curado. E, mesmo após receber o sacramento, demonstra ainda sua mágoa ao marido e sua ânsia de continuar viva:

- Você nunca faz o que eu peço – disse ela com uma voz fraca e descontente.(...)
- O que foi, minha querida?
- Quantas vezes eu disse que esses médicos não sabem de nada; existem remédios caseiros que curam tudo... Escuta o que o padre disse... o homem simples... Mande buscá-lo.
- Prá quê, minha querida?
- Meu Deus, ninguém quer entender!... – e a doente franziu o cenho e fechou os olhos. (TM, p. 10).

Seu estado piora e, à noite, ela já está morta. A descrição de seu corpo, no caixão, é antecedida pelas palavras do sacristão, que recita frases do livro dos Salmos:

- (...) “Se lhes cortas a respiração, morrem e voltam ao seu pó. Envias o teu Espírito, eles são criados e, assim, renovas a face da terra. A glória do Senhor seja para sempre!”
- O rosto da morta estava severo, calmo, majestoso. Nada se movia, nem na fronte limpa e fria, nem nos lábios cerrados e enrijecidos. Ela era toda atenção. E será que ao menos agora ela compreendia essas grandes palavras? (TM, p.10).

A pergunta retórica do narrador intruso nos remete às palavras dos Salmos, pois, apesar de direcionadas à morta, elas contêm, em microcosmo, também a renovação da face da terra que irá ocorrer após a derrubada da árvore, quando as árvores vivas se apropriam do espaço aberto pela queda do freixo, numa nova antecipação temática da última morte.

A quarta parte descreve, a partir da segunda metade, a derrubada da árvore. Apesar de ser comparativamente menor (1 página e ¼), pois as partes I e III, referentes à morte da dama, ocupam 6 páginas e 1/2 e a parte II, referente à morte do cocheiro, 2 páginas e 1/2, esta última parte, na qual predomina a linguagem poética, pode adquirir uma significância maior do que as três anteriores, nas quais predomina a linguagem referencial.

Como Chklovski afirma, em “A arte como procedimento”,

O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos, é o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. *O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte.* (CHKLOVSKI, 1971, p.45)

A quarta parte se inicia, pois, com a informação de que, um mês após a morte da dama, “erigiu-se um jazigo de pedra sobre a sepultura da morta”. Contrastivamente, “sobre a do cocheiro ainda não havia nenhuma campa, apenas uma relva verde-clara brotava do montículo de terra, único vestígio de um homem que havia passado pela existência” (TM, p.10-11). O diálogo que segue, entre a cozinheira da estação de posta admoestando Serioga a cumprir sua promessa de comprar a campa para Khviédor, e o comentário de um velho cocheiro de que Serioga “devia pelo menos colocar uma cruz lá”, aconselhando-o a ir bem cedo ao bosque para cortar “um freixo” (TM, p.11) para este fim, servem de introdução à parte final da narrativa: a descrição do espaço cênico e da derrubada e queda de uma árvore.

É a partir desta descrição que uma série de procedimentos artísticos irão modificar o equilíbrio temático existente nas três variantes do tema da morte: seja pela transformação da linguagem referencial/prosaica que prevalece nas duas primeiras variantes em linguagem poética, contrapondo-as; seja pela singularização da árvore não apenas como ser vivo, mas dando voz à natureza com a personificação da árvore, sensível ao sofrimento a que estava sendo submetida e que a levará à morte.

Quando a descrição se inicia,

De manhã bem cedo, mal começou a clarear, Serioga pegou o machado e foi para o bosque. Por toda parte estendia-se um manto de orvalho, frio e fosco que caía insistente e que o sol não iluminava. O nascente mal começava a clarear, fazendo sua frágil luz refletir no firmamento encoberto por nuvens ralas. Não se mexia um só talo de capim e uma única folha nas copas. Só de quando em quando uns ruídos de asas entre as árvores compactas ou um leve farfalhar pelo chão quebravam o silêncio da mata. (TM, p.11).

Percebemos, a partir da segunda frase, como a ênfase é retirada do personagem Serioga e redirecionada para o personagem “bosque”. As associações simbólicas evocadas pelo bosque – como o templo mais primitivo do homem; fertilidade; encantamento (de VRIES, 1976, p.507) – são confirmadas pelo “manto de orvalho frio e fosco” que cobre a mata ainda adormecida, embelezando o cenário com suas gotículas transparentes. Relacionada com a madrugada como simbólica de inspiração, bênção,

pureza, juventude, como também com transitoriedade, fertilidade, ressurreição, (de VRIES, 1976, p.134), a imagem do orvalho tem sua função imagética e simbólica ainda enriquecida pela imobilidade e silêncio que imperavam na mata: “não se mexia um só talo de capim e uma única folha nas copas” (*TM*, p.11). Esta imobilidade total da natureza – do alto das árvores ao capim – corrobora não apenas ela estar adormecida, mas já nos antecipa, pela menção das folhas nas copas das árvores, a visão da árvore que será derrubada. O silêncio que reinava na mata – qualidade simbólica essencial de qualquer encantamento ou magia (de VRIES, 1976, p. 424) – acentua o fato de estarmos num local sagrado, assim como se estivéssemos num templo.

Esta imobilidade e silêncio, entretanto, serão rompidos não pelo acordar da natureza, mas por algo estranho, como a última frase do excerto já prenuncia: “Só de quando em quando uns ruídos de asas entre as árvores compactas ou um leve farfalhar pelo chão quebravam o silêncio da mata”. Se os ruídos de asas dos pássaros fazem parte dos sons naturais da mata, os sons rápidos e indistintos do “leve farfalhar pelo chão” parecem já indicar os passos de alguém – no caso, Serioiga – passando pelo local. Este rompimento é então ratificado na sequência do texto:

De repente, um som estranho, desconhecido da natureza, espalhou-se e congelou na orla do bosque. E de novo ouviu-se o mesmo som que passou a se repetir de forma regular, embaixo, junto ao tronco de uma árvore imóvel. A copa de uma árvore **estremeceu** de forma incomum; suas folhas viçosas **sussurraram** algo; uma toutinegra pousada em um galho esvoaçou duas vezes, piando, e pousou em outra árvore, remexendo a caudinha. (*TM*, p.11) (ênfase acrescentada)

A descrição desse “som estranho, desconhecido da natureza” que começa a se repetir “junto ao tronco de uma árvore imóvel”, retardando, num efeito de estranhamento, nossa descoberta de que é o machado de Serioiga que está atuando, torna esta descrição ainda mais impactante, pois além de ser um som causado pelo homem, ele é ainda intensificado por se espalhar até a borda do bosque. A imobilidade inicial da árvore, lembrando a da natureza naquele amanhecer, é em seguida perturbada por uma série de reações: “estremeecer” – denotando sofrer um tremor físico; tremer súbita e rapidamente por medo, susto; surpreender-se, assustar-se, apavorar-se – dando portanto à árvore características humanas, pois o medo é um estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência; “sussurrar”, pois o fato de “suas folhas viçosas sussurrarem algo” confirma esta personificação da árvore, porque “sussurrar”, além de denotar o som produzido pela folhagem que farfalha,

também denota leve ruído de voz(es) de pessoa(s) que fala(m) baixo; murmúrio, cochicho; o esvoaçar da toutinegra, por sua vez, piando e pousando em outro ramo, confirma a agitação que tomou conta da árvore e agora também dos pássaros que nela pousavam, acrescentando mais um elemento de pressentimento de que algo está para acontecer.

Como continua a descrição,

Embaixo, o machado ressoava cada vez mais e mais surdo; as lascas brancas e molhadas de seiva voavam sobre o capim orvalhado, ouvindo-se um leve rangido após os golpes. A árvore **estremeceu** por inteiro, inclinou-se e aprumou-se rapidamente, **vacilando assustada** sobre sua raiz. Por um instante, tudo ficou em silêncio, mas a árvore tornou a se inclinar e ouviu-se mais uma vez o **rangido** de seu tronco; e ela despencou de copa na terra úmida, quebrando e soltando os ramos. Cessaram os sons do machado e dos passos. A toutinegra piou e voou para mais alto. O ramo em que ela roçou suas asas balançou por algum tempo e estacou, como os outros, com todas suas folhas. (*TM*, p. 11) (ênfase acrescentada)

Ao fato de o machado – tão emblemático de execução e castigo – ressoar cada vez mais surdo, tanto no sentido de ter pouca sonoridade como de indiferença com o sofrimento da árvore, é ainda acrescentado o detalhe das “lascas brancas e molhadas de seiva” que “voavam sobre o capim orvalhado”, lembrando-nos por um lado do sonho premonitório de Nastácia a respeito de Khviédor rachando lenha, e, por outro, fazendo-nos visualizar como o tronco da árvore estava sendo retalhado e como sua seiva molhava as lascas, drenando-a de sua força e vigor. O “leve rangido” do tronco, por sua vez – este ruído áspero remetendo ao sofrimento de Khviédor, que “gemia fraquinho, tossia e revirava-se no forno”, como também à primeira cena da dama na carruagem, quando “o peito da doente exalou um suspiro fundo, que, antes de terminar, transformou-se em tosse. Ela se virou, encolheu-se e agarrou-se ao peito com ambas as mãos” –, revela todo o sofrimento a que a árvore está sendo submetida, como ser vivo. Sua luta, entretanto – “estremeceu por inteiro, inclinou-se e aprumou-se rapidamente, vacilando assustada sobre sua raiz” –, lembrando novamente a luta de Khviédor revirando-se no forno como também a luta de qualquer ser humano que, golpeado, estremece, inclina-se e apruma-se rapidamente, tentando combater o inimigo, de nada lhe valeu. A ação de “vacilar” – denotando oscilar por falta de firmeza, perder a força, tornar-se hesitante – confirma o dano causado a ela, enquanto o qualificativo “assustada” – remetendo à dama doente ao pronunciar a palavra “morrer”, que a assustou – personifica mais uma vez a árvore ao atribuir-lhe uma qualidade humana,

pois sugere ela estar ciente de que os golpes do machado – como a tuberculose para a dama e o cocheiro – irão ceifar sua vida.

Deste modo a árvore, tão simbólica como árvore da vida, vida cósmica conectando os três mundos, regeneração perpétua, imortalidade, natureza humana – o homem como microcosmo –, beleza, poesia, refúgio e também sacrifício e redenção ou castigo (pois na arte cristã a cruz é muitas vezes representada como árvore viva) (de VRIES, 1976, p.473-4), a árvore no conto já antecipa a cruz em que irá se converter, como símbolo do sofrimento de Cristo mas também de imortalidade, assim como a igreja de madeira na primeira parte da narrativa e os sinais-da-cruz feitos pela criada e pela dama já antecipavam a árvore e a cruz em que ela irá se transformar, da última parte.

O contraste entre o silêncio momentâneo, lembrando a atmosfera sagrada que imperava na mata ao amanhecer, e o rangido do tronco da árvore antes de despencar na terra úmida, “quebrando e soltando os ramos”, enfatizam uma vez mais a tragicidade e comoção da morte da árvore, pois, ao contrário da dama e do cocheiro, ambos tuberculosos, a árvore era forte e saudável. A reação da natureza ainda se expressa nos pios e no vôo da toutinegra que testemunhara a cena, e que agora voa para um lugar mais seguro.

E, num novo contraste morte-vida, o parágrafo final da história revela como a vida continua e se renova:

As árvores, ainda mais alegres, pavoneavam seus galhos imóveis no espaço aberto há pouco. Os primeiros raios de sol infiltraram-se por entre as nuvens, brilharam lá no alto e correram a terra e o céu. A neblina derramou-se em ondas pelos vales; o orvalho começou a brincar na relva; nuvenzinhas brancas e transparentes dispersavam-se apressadas pelo firmamento azulado. Os pássaros revoavam sobre a mata espessa e, sem rumo, gorjeavam felizes; folhas viçosas sussurravam radiantes e tranquilas nas copas, e os ramos das árvores vivas mexeram-se lentos, majestosos, sobre a árvore tombada e morta. (*TM*, p.11-12)

A alegria das árvores com o novo espaço aberto lembra não só a alegria do cocheiro com botas novas mas recupera, igualmente, a leitura dos Salmos por ocasião da morte da dama – “Se lhes cortas a respiração, morrem e voltam ao seu pó. Envias o teu Espírito, eles são criados e, assim, renovas a face da terra. A glória do Senhor seja para sempre!” – ressaltando, assim, como a morte e a renovação da natureza fazem parte do plano divino e que a morte da árvore – mesmo se provocada pelo homem –, deixa mais espaço para as outras árvores ostentarem seus galhos e folhas viçosas.

A descrição final do cenário, repleta de movimento e vida, – com o sol, a neblina, o orvalho e as nuvens recriando a natureza, enquanto o vôo, o canto dos pássaros e os sussurros das folhas exprimiam alegria e felicidade –, é completada, significativamente, com a imagem dos ramos das árvores vivas mexendo-se “lentos, majestosos, sobre a árvore tombada e morta”, como que despedindo-se da companheira perdida, salientando, destarte, a dominância do tema da morte da árvore como o final da narrativa.

Este “clima de impressionante beleza poética ditada pela natureza” (NOGUEIRA JR., 2006, p.13), intensificado, como visto, pelos procedimentos artísticos da linguagem poética e da singularização – além dos paralelismos utilizados ao longo do conto –, levam-nos a considerar a morte da árvore como o tema dominante da narrativa. Esses procedimentos confirmam deste modo a pertinência do conceito jakobsoniano de Dominante – como “o centro de enfoque de um trabalho artístico: ele regulamenta, determina e transforma os seus outros componentes”(JAKOBSON, 2002, p.513) – quando aplicado a este conto, pois a morte da árvore como dominante artístico modificou o equilíbrio temático existente nas três variantes. Este equilíbrio temático daria, inicialmente, um valor igual às três mortes, eliminando as diferenças sociais entre a dama e o velho cocheiro e até diferenças entre seres humanos e o reino vegetal. Entretanto, com a utilização do conceito de Dominante aplicado à morte da árvore, esta se torna o centro de enfoque da obra, deslocando o equilíbrio inicial – que não deixa de existir – para um novo patamar, em que a derrubada e morte da árvore estão em posição cardinal em relação às outras duas mortes. Como afirma Jakobson, adiante,

A definição da **função estética** como sendo **o dominante** num trabalho poético nos permite determinar a hierarquia das diversas funções linguísticas que ocorrem no trabalho poético. Na função referencial o signo tem uma conexão interna mínima com o objeto designado (...); por seu turno, a função expressiva exige uma relação mais íntima e direta entre signo e objeto (...). Se numa mensagem verbal a função dominante é a estética, tal mensagem pode utilizar instrumentos da linguagem expressiva; mas todos estarão submissos à função decisiva do trabalho, isto é: deixam-se transformar pelo dominante. (p. 515-16) (ênfase acrescentada)

Assim, a função referencial nas duas primeiras variantes temáticas, em contraposição ao predomínio da função estética na terceira variante, leva-nos a uma reavaliação da interpretação chklvskiana do conto.

As ponderações de Bakhtin sobre “Três Mortes”, ao confrontar a posição monológica de Tolstoi com a posição dialógica de Dostoievski, também lançam uma luz importante sobre os três planos da narrativa:

(...) aqui não há relação interna, *relação entre consciências*. A senhora moribunda nada sabe acerca da vida e da morte do cocheiro e da árvore, que não fazem parte do seu campo de visão e da sua consciência. E tampouco a senhora e a árvore faziam parte da consciência do cocheiro. A vida e a morte das três personagens, juntamente com seus mundos, encontram-se lado a lado com um mundo objetivo uno e chegam até a se contatar *exteriormente* nele, mas elas mesmas nada sabem umas sobre as outras nem se refletem umas nas outras. São fechadas e surdas, não escutam nem respondem umas às outras. Entre elas não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas. Não estão em acordo nem em desacordo. (BAKHTIN, 2005, p. 70).

E, adiante: “apesar do caráter multiplanar do conto (...), nele não há nem polifonia nem contraponto (...). Aqui há apenas um *sujeito cognoscente*, sendo os demais meros objetos do seu conhecimento” (BAKHTIN, 2005, p.72). Mesmo assim, acreditamos que seu julgamento sobre a posição monológica – e portanto limitada – de Tolstoi, manifestada “de modo muito acentuado e com grande *evidência externa*” (BAKHTIN, 2005, 72), não interfere com a poeticidade da narrativa, pois a função estética da descrição da derrubada e da morte da árvore continua sendo, a nosso ver, o dominante artístico do conto.

Esses pressupostos nos levam, agora, a uma última reorientação na interpretação do conto, ao sairmos do antropocentrismo das duas primeiras variantes para um ecocentrismo predominante na terceira.

A ecocrítica é definida por Cheryll Glotfelty, na introdução ao livro *The ecocriticism Reader*, como “o estudo das relações entre a literatura e o meio ambiente” (GLOTFELTY & FROMM, 1996). A partir desta definição, seguem-se as observações de Lawrence Buell, em *The Environmental Imagination*, que, em determinadas obras, o “meio natural deixou de ser um simples referencial e se tornou no verdadeiro protagonista”, pois, numa “literatura de simplicidade voluntária” o narrador, entre outras opções, pode ser levado “a uma personalização de seres não-humanos que eliminaria o abismo hierárquico entre o homo sapiens e as demais espécies; pode ainda ser (...) levado a uma representação dos interesses e dos desejos das plantas e dos animais” (BUELL, 1995).

Percebemos de imediato a pertinência dessas afirmações em relação à análise efetuada, não apenas pelo fato de Tolstoi ter dado voz e alma à natureza com a

personalização e o sofrimento de um ser não-humano, eliminando assim o “abismo hierárquico” entre as personagens humanas e a árvore – como já havia sido confirmado em relação ao equilíbrio temático do conto –, mas também por ter transformado o “meio natural” no “verdadeiro protagonista” da narrativa, tornando a função estética – e, por extensão, a ecocrítica – no valor dominante artístico de “Três Mortes”.

Deste modo, Tolstoi poderia ser colocado na vanguarda deste novo ramo dos estudos de literatura, iniciado no final do século XX, ao ter-nos transmitido sua percepção da sensibilidade da natureza e de suas linguagens, tornando-a tão próxima de nós e, mais ainda, seu comprometimento como escritor, com o mundo natural que nos rodeia – precioso demais para ser destruído, como o foi a “árvore tombada e morta”. Reativando nossa consciência ecológica, Tolstoi leva-nos a questionar, assim, as interações humanas com a natureza, enriquecendo sobremaneira nossa leitura do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BUELL, Lawrence. **The environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the formation of American culture**. London: The Belknap Press, 2001. Disponível em <<http://www.iyume.com/nonature/ecolinks.htm>>. Acesso em 30/04/2013.

CHKLOVSKI, Viktor. A construção da novela e do romance. In: EIKHENBAUM et alii. **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 205-226. _____ . A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM et alii. **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39-56.

GLOTFELTY, Cheryll & FROMM, Harold, eds. **The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology**. Athens: University of Georgia, 1996. Disponível em <<http://www.iyume.com/nonature/ecolinks.htm>>. Acesso em 30/04/2013.

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. vol.I . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 511-518.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.
NOGUEIRA JUNIOR, Arnaldo. Três Mortes. Projeto Releituras. 2006. p.1-13
Disponível em <http://www.releituras.com/lievtolstoi_menu.asp> . Acesso em 03/10/2006.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Formalismo Russo e *New Criticism*. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia O. (Orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: UEM, 2005, p.93-107.



SHKLOVSKY, Viktor. **Theory of Prose**. Elmwood Park: Dalkey Archive Press, 1990.
TOLSTOI, Leon. Três Mortes. Disponível em
http://www.releituras.com/ltolstoi_mortes.asp. Acesso em 10/03/2006.

VRIES, Ad de. **Dictionary of Symbols and Imagery**. Amsterdam: North-Holland, 1976.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A EXCEÇÃO E A REGRA (1930): O RECURSO DE ESTRANHAMENTO, TEORIZADO POR BRECHT, À LUZ DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DE ISER

Renata da Silva Dias Pereira de Vargas (mestranda) – Uniandrade

A exceção e a regra (1930), de Bertolt Brecht (1898-1956), uma das peças didáticas mais conhecidas do autor, foi escrita primeiramente para ser levada às escolas e fábricas com o intuito de promover aprendizado por meio da participação de todos no jogo de cena. A primeira encenação no teatro foi realizada em Paris no ano de 1947. Esse trabalho objetiva examinar os recursos de estranhamento da peça à luz da teoria do efeito estético de Wolfgang Iser (1926-2007).

1. Breves considerações teóricas sobre o efeito estético de Iser

Wolfgang Iser (1926-2007), precursor da teoria dos efeitos, pesquisou a forma como uma obra é recebida por um público no decorrer de sua história. Acreditava que a recepção de uma obra, desde o momento em que é escrita até o contexto atual, deve ser levada em consideração.

De acordo com Iser, um texto necessita de um leitor para adquirir vida. Neste processo dialético, o leitor, provavelmente, tentará relacionar o texto a algo despertado nele, condição básica para a eficácia do texto. O papel do leitor é fundamental, pois o texto “se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura” (ISER, 1996a, p. 78). Mas o leitor deve ficar atento, porque não é livre para imaginar o que quiser, embora o texto se apresente como um leque de possibilidades dadas por diferentes ângulos. Várias visões, vozes, perspectivas estão presentes no texto e o leitor perceberá isso no momento da leitura. Dessa forma, Iser (1996a, p. 93-94) afirma que:

“Os conflitos dos textos literários provocados no ato da representação revelam em princípio uma rica variedade de matizes, esses conflitos só se cumprem na experiência do leitor”.

Ao escrever uma obra, o autor deixa lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, por isso um texto nunca está acabado, o leitor é peça chave para completar essa obra. O efeito desse texto é produzido no leitor no momento em que é lido, porque por trás de um texto há sempre uma intenção que precisa ser descoberta pelo leitor.

É importante, também, salientar a condição de recepção de uma obra, pois a recepção varia de acordo com o contexto em que essa obra está inserida e o horizonte de expectativas do momento em que é escrita. E como o horizonte de expectativas tende a mudar, há também uma mudança no modo de recepção desse texto. Segundo Iser: “Cada época tem seus próprios sistemas de sentido, as transições epocais marcam, por conseguinte, modificações significantes que se realizam no interior dos sistemas de sentido que por sua vez são organizados segundo um modo hierárquico ou concorrente” (ISER, 1996a, p. 133). Assim, o texto pode sofrer uma atualização, seguindo as estruturas de efeito inseridas no texto.

O leitor, utilizando de seu repertório e de sua consciência imaginativa, vai interpretar o texto e esta interpretação é um processo individual, por isso há várias interpretações para um mesmo texto. “O repertório de textos ficcionais não consiste apenas em normas extratextuais, retiradas dos sistemas da época; também incorpora, de maneira ora mais ora menos acentuada, a literatura do passado” (ISER, 1996a, p. 147).

De alguma forma, a obra literária pode formular no leitor algo novo, afetando sua consciência, trazendo-o para a reflexão e fornecendo estímulo a não se acomodar ao texto. O não-dito e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com seu conhecimento de mundo. A partir de um estranhamento, o leitor se depara com um texto que se afasta do seu horizonte de expectativas e apresenta certas ambiguidades, o que acarreta a indeterminação do texto.

Uma forma de salientar a indeterminação é a narração segmentada, esta aumenta o número de lugares vazios de tal forma que deixa o leitor desorientado a ponto de deformar as representações empreendidas por ele. Cortar, adiar, além de manterem o leitor preso ao texto, são fundamentais para criar o clima de suspense necessário para que ele possa inferir informações e possibilitar o sucesso da comunicação entre autor, obra e leitor.

O texto é objeto de uma descoberta progressiva, de uma percepção dinâmica que muda constantemente; nesse processo, o leitor progride não só de surpresa para surpresa, mas ao mesmo tempo, avançando, ele vê que sua compreensão do lido se modifica, uma vez que cada novo elemento empresta uma nova dimensão aos elementos antecedentes, à medida que os repete, contradiz ou desenvolve. (RIFFATERRE, apud ISER, 1996b, p. 185).

2. A peça didática e o espectador teatral

Quando suas peças didáticas (Lehrstücke) foram traduzidas para o inglês, Brecht preferiu a expressão *learning play* (peça de aprendizado), o que facilita para compreendê-la como um processo que pode produzir aprendizagem, e não como algo finalizado, fechado a interações.

Flavio Desgranges apresenta algumas considerações importantes a respeito do espectador teatral que podem ser aproximadas à teoria de Iser.

Brecht teria concebido o texto da peça didática como um modelo de ação, e não como uma obra acabada, sendo a participação dos atores fundamental para o seu processo de construção [...], em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra. (DESGRANGES, 2006, p.83).

No caso de *A exceção e a regra*, o leitor se depara com um dilema antissocial que o faz refletir a respeito da moral, da ética, do patrão que mata o carregador; o faz questionar a atitude do agressor e também do comportamento do cule. O texto lança questões que poderão ser respondidas pelo leitor, levado a especular por que o carregador não reage, não se defende, e por que o comerciante atenta contra a vida de seu empregado, e qual dos dois estaria certo.

Dessa forma, o ato da leitura instiga o leitor a indagações que solicitam dele efetiva participação nos acontecimentos, desempenhando quase que um papel autoral para que o texto se realize.

E que convida o leitor a abandonar as suas representações formadas, desvincilhando-se dos próprios produtos, e possibilitando a criação de representações que seriam impossíveis se os hábitos familiares ainda fossem determinantes. O que, no limite, indica a produção de um sujeito-leitor que antes não existia. (DESGRANGES, 2012, p. 28)

A leitura do texto solicita do texto certa invenção que possa produzir sentidos, por isso espera-se efetiva atuação do leitor que precisa abandonar suas representações formadas e se adequar às necessidades do texto, assim, o leitor perceberá reflexos das

condições históricas que estão impregnadas no texto que requerem atitude crítica em relação à obra. Dessa maneira, afirma Desgranges (2012, p. 22):

As modificações no contexto social solicitam soluções artísticas renovadas, que façam frente às mudanças ocorridas no modo receptivo e consigam atingir com efeito os espectadores de determinado tempo histórico, e, por outro lado, o fazer artístico também participa e influencia essas alterações na perceptividade, propondo modos distintos de o homem compreender e se colocar diante do mundo.

Alguns temas apresentados pedem urgência discursiva e reflexiva que a princípio parecem incompatíveis com o horizonte de expectativa do momento em que o texto é lido, por isso a visão desses temas muda de acordo com a recepção da obra. A experiência histórica do leitor é imprescindível para questionar este tema e entendê-lo historicamente, de acordo com sua época algo que era inquestionável passa a ser questionável, acarretando modificações nos modelos artísticos, como no teatro, por exemplo.

Brecht dá agora um passo radical: se não dá para mudar o público, invente-se um novo público (aquele dos esportes), e, se nem isso for possível, então mais simplesmente, cometa-se o crime perfeito e suprima-se até mesmo a idéia de público. E é assim que surgem as peças didáticas. O preço a pagar não deixa de ser alto: abandona-se aquela diversão perdulária, e fica-se com a seriedade do pedagógico, com o exercício ascético da racionalidade. (BORNHEIM, 1992, p. 182)

Sendo a obra em estudo uma peça didática, são perceptíveis as técnicas utilizadas por Brecht, como o estranhamento, a quebra da ilusão dramática e a nominação da função catártica por afastamento, afinal, diante da morte e da injustiça, o leitor experimenta certa felicidade por sua vida ser diferente daquela vivida pelos personagens, uma espécie de prazer. Diante disso, o leitor sente-se mais à vontade para cumprir seu papel, preencher os espaços vazios deixados no texto, acessando seu repertório e utilizando seu conhecimento de mundo para interpretar o texto. Nessa linha de pensamento, Camati (2009, p. 163) afirma que: “A decodificação da enunciação verbalizada pelas vozes narrativas tende a assumir diferentes contornos na imaginação dos espectadores, que têm a liberdade de alçar vôos em diferentes direções, completando as lacunas do texto”.

O formato da peça didática pode instaurar no leitor um espírito crítico, tanto em relação à moral tradicional como também uma discussão a respeito das mazelas sociais, das injustiças sofridas pelos menos favorecidos, pela parcialidade do poderio da ordem social, principalmente com as cenas de julgamento, frequentemente encontradas nessas

obras que suscitam reflexão e produzem aprendizagem. Algumas dessas questões serão discutidas a seguir.

3. O recurso de estranhamento brechtiano à luz da teoria do efeito estético em *A exceção e a regra*

A peça didática *A exceção e a regra* faz uma crítica social aos padrões instaurados tanto para a época em que foi escrita, de censura e forte repressão, de desigualdade social, desemprego, como para o momento atual, em que o povo, descontente com salário, emprego, saúde, transporte público, educação, altos impostos, vão para a rua reivindicar seus direitos. Nesse sentido, a peça “é testemunho de uma época, condições sociais e não perde capacidade de comunicação mesmo depois que sua mensagem se tornou histórica” (ISER, 1996a, p. 39-40).

A mensagem dessa obra, embora histórica, é contemporânea: os poderosos se aproveitam dos menos favorecidos, simplesmente porque acreditam que estes não merecem melhor tratamento, porque são pobres e suas vidas não valem nada, que como pessoas são de uma qualidade pior e ou de nenhuma qualidade. Exemplos disso são percebidos no decorrer de toda a peça: “[...] essa gatinha não faz muita questão de estar inteira ou mutilada [...] Doentes por natureza [...] Assim como jogam fora uma coisa que não deu certo, eles jogam fora suas próprias pessoas” (BRECHT, 1990, p. 145). Essa visão do comerciante pode causar indignação, mas faz parte da função do texto, de acordo com a teoria de Iser:

Se a conduta dos personagens nos parece cada vez mais inverossímil, brutal, ou até, inimaginável, então somos forçados a considerar o que determina nossas concepções de verossimilhança, brutalidade e imaginabilidade. [...] Focalizar algo através de uma deformação coerente do visível, induzindo o receptor a constituir causas encobertas trabalhando com o estranhamento (Verfremdung). (ISER, 1996b, p. 143, 194)

Para gerar no leitor o espírito crítico em relação a essas questões, a obra deve causar estranhamento, chocá-lo, indigná-lo, forçá-lo a considerar os mecanismos do texto que podem explicar as causas dos acontecimentos, fazendo-o rever suas concepções para entender certas condutas presentes no texto. Assim, o leitor é envolvido de tal forma que é empurrado para o texto, revendo, de acordo com o contexto da obra, seus conceitos de certo e errado, mas acima de tudo, entendendo as atitudes tomadas pelos personagens porque são fundadas nos conceitos pré-estabelecidos pela moral vigente: “O acusado, portanto, agiu em legítima defesa tanto

no caso de ter sido realmente ameaçado quanto no caso de apenas sentir-se ameaçado. Dadas as circunstâncias, tinha razões para sentir-se ameaçado. Isto posto, absolve-se o acusado” (BRECHT, 1990, p. 160).

Por isso, é importante o leitor conhecer a história da recepção de uma obra. “A leitura tem a mesma estrutura da experiência, na medida em que o envolvimento empurra os nossos padrões de representação para o passado” (ISER, 1996b, p. 50). Atitudes dos personagens que podem parecer negativas são totalmente aceitáveis no contexto da obra, porque são parte da formação do personagem, então é verossímil que este se comporte de tal forma. A respeito disso: “O leitor procurará aspectos positivos da natureza humana, no lugar daqueles que foram qualificados como negativos” (ISER, 1996b, p. 74). Embora certos comportamentos dos personagens gerem indignação, seria incoerente e inesperado, por exemplo, que o comerciante fosse bom para seus empregados, porque isso é o correto a se fazer, mas não é comum de acordo com sua formação. Bornheim (1992, p. 189) diz que:

A obrigação do comerciante era crer-se ameaçado. Decidam, entretanto, os participantes: ou bem aceitar a decisão monstruosa do juiz, ou recusar em bloco toda a estrutura social capitalista, pressuposta pela ação criminosa. Brecht pretende que, no sistema social vigente, a bondade é uma exceção.

Há uma hierarquia, uma ordem social que sempre existiu, tanto no momento em que a peça foi escrita como na atualidade, embora não sendo a forma mais justa, o que se percebe é que o dinheiro, o poder, as posses, a famosa “carteirada” ainda ditam as regras em muitos lugares. Mas as mudanças são percebidas, e é o que a obra propunha na época, e é o que ela provoca no leitor hoje. “Cada época tem seus próprios sistemas de sentido, as transições epocais marcam, por conseguinte, modificações significantes que se realizam no interior dos sistemas de sentido que por sua vez são organizados segundo um modo hierárquico ou concorrente” (ISER, 1996a, p. 133). O impacto do texto gera no leitor uma mudança de significado diante de uma mesma situação. O sentido já não é mais o mesmo, porque houve mudança também no horizonte de expectativas da peça. Exemplo disso é encontrado no texto: “Ao forte todos ajudam, e o fraco não tem ninguém, [...] Deus, que fez todas as coisas, fez o patrão e o empregado, [...] E o bom é quem vive bem, quem vive mal é o malvado” (BRECHT, 1990, p. 145).

Outro mecanismo teorizado por Iser, encontrado na peça de Brecht é a realidade extratextual, deveras utilizado para prender a atenção do leitor, para que possa relacionar o texto a situações que fazem parte do seu contexto. “As frases escritas de

textos ficcionais, ao serem enunciadas, sempre ultrapassam o texto impresso para relacionar o receptor com realidades extratextuais” (ISER, 1996a, p. 105). E mesmo essa peça sendo da década de trinta, já naquela época havia uma visão negativa em relação à polícia, não uma negatividade relacionada ao cargo, mas mais como algo impregnado à questão do poder, neste caso a polícia tem certo poder que é lhe dado pelo cargo e pelo distintivo, e é este poder que é mal utilizado e que gera essa visão negativa. Essa visão fica clara pela maneira como o comerciante se sente protegido dos pobres porque tem a polícia como escudo, como se o fato de ser pobre, automaticamente levasse a pessoa para o mal. “Não são de luta, não são de nada: é uma corja da mais baixa qualidade, que anda de rastos [...] graças a Deus, a polícia está aí para manter a ordem” (BRECHT, 1990, p. 134). Esta é uma concepção do patrão, mas que está presente também na realidade atual, a polícia está aí para manter a ordem, mas nem sempre em prol dos mais necessitados, e sim de uma minoria que depende que a ordem social continue como está.

Esta premissa de querer preservar a ordem social vigente é algo que o leitor percebe no desenrolar do enredo. São ações implícitas que levam o leitor a refletir. Iser (1996a, p. 112) argumenta: “Se todas as ações verbais fossem explícitas, a comunicação só conheceria fracassos, [...] o não dito constitui condição básica para que o receptor possa produzir o que se visa, [...] os “vazios” da fala formam o constituinte central da comunicação”. Como já foi dito acima, o sucesso da comunicação de uma obra depende dos vazios deixados pelo autor, preenchidos no ato da leitura; dessa forma o jogo dialético se completa. Como afirma Camati (2009, p. 164), o autor “conduz a plateia a um jogo imaginativo e a novos modos de percepção, estimulando os espectadores a preencherem os vazios dos cenários de palavras”.

Na peça *A exceção e a regra* há o seguinte trecho: “Quem morre é o homem doente. O homem forte vai em frente” (BRECHT, 1990, p. 140). Nesta passagem, o leitor poderá interpretar o que não é dito: o pobre, o carregador, o empregado são comparados a homens doentes que precisam de tratamento, como se sua condição fosse uma doença que precisasse ser curada. Já o rico, o comerciante ou o patrão são os fortes e por causa disso seguem em frente sem sofrer qualquer punição pelos seus atos. Até porque o juiz não pode condenar o patrão, ele também é patrão e estaria condenando a si mesmo. A sociedade capitalista em que estão inseridos não espera que o juiz aja de

forma diferente, porque sabe que os poderosos presentes ali, no julgamento, agiriam da mesma forma.

O diálogo entre texto e leitor somente se realiza graças à participação constante do leitor na produção de sentido, a indeterminação é crucial para que o leitor infira seus conhecimentos e interprete a obra, por exemplo: “Quem esquece disto é bobo: Vai dar de beber a um homem, mas quem bebe mesmo é um lobo!” (BRECHT, 1990, p. 159). Neste trecho há uma comparação entre o patrão e o lobo, o carregador em sua inocência quer ajudá-lo, mas acaba morrendo porque o patrão, espelhando-se em si mesmo, só vê o mal nas pessoas, neste caso o bobo é o cule que acreditou na bondade do comerciante, e este, por sua vez, fez-se de cordeiro, mas na verdade era um lobo.

Repare-se em outro trecho da peça: “[...] um homem, mal remunerado, forçado com violência a enfrentar um grande perigo, vendo-se prejudicado até em sua saúde, e arriscando a vida quase a troco de nada, para outro ter vantagem, acabe tendo ódio desse outro” (BRECHT, 1990, p. 154). Esta é uma perspectiva interna do texto, fundamentada na concepção estrutural de cada personagem, por isso, embora o texto leve o leitor a refletir, ele não pode escolher como bem quiser um ponto de vista, ele deverá levar em consideração a filosofia de cada personagem para entender suas atitudes, assim ele conseguirá aceitar o desfecho de determinadas ações, como no caso do carregador, que mesmo depois de morto é condenado por algo que não fez, mas esperava-se que fizesse. Segundo a teoria dos efeitos “Os atos de apreensão são bem sucedidos na medida em que formulam algo em nós. [...] Afeta a consciência existente e incorpora algo novo” (ISER, 1996b, p. 92, 94).

Ao final da peça, o coro profere as seguintes falas:

Humanidade é exceção.
Assim quem se mostra humano
Paga caro essa lição. [...]
E viram o que é comum
O que está sempre ocorrendo. [...]
No que não é de estranhar
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado
Vejam quanto não se explica! (BRECHT, 1990, p. 158, 160).

Diante disso, o leitor tem sua consciência imaginativa afetada, reflete sobre o que lê e torna-se diferente do que era no início da leitura, é o que a peça didática A

exceção e a regra suscita, reflexão e discussão a respeito de temas universais, presentes ainda hoje no nosso cotidiano. O leitor, diante de todas essas questões, tende a perceber que acontecimentos comuns não podem ser vistos como normais, que o ser humano ainda tem valor e que a honestidade deve ser a regra, não a exceção.

Referências bibliográficas

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. A exceção e a regra. Trad. Geir Campos. In: **Teatro completo, v. 4**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 128-160.

CAMATI, Anna Stegh. Vozes narrativas no espaço cênico: o pós-dramático em (A)tentados de Martin Crimp. In: **Artefilosofia**. Ouro Preto, n. 7, p. 158-166. Out. 2009.

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flavio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Editora Hucitec: 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: ed. 34, 1996a.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: ed. 34, 1996b.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A FORMAÇÃO DO LEITOR: O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA

Suzelaine Schwab (Graduanda - UEPG)

Eliane Santos Raupp (Mestre – UEPG)

Introdução

Há algum tempo questões sobre letramento vem sendo discutidas, um aluno deve alcançar sua competência comunicativa através dos textos que estuda para que se torne um leitor capaz de compreender e fazer uso de tudo que aprendeu na escola, podendo, assim, lançar um olhar crítico sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor, sendo capaz de criticar, concordar ou discordar através da escrita, da fala ou de outras manifestações.

Segundo Jurado e Rojo (2006), “no contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e a forma de dizer”. O local legitimado para propiciar ao sujeito a chance de desenvolver essa competência é a escola, local onde estará em contato com as ciências humanas, exatas e biológicas. No entanto, os textos utilizados na escola são geralmente escolarizados. Como fazer com que eles tenham sentido para os alunos na escola e também fora dos muros da escola? O professor é quem apresentará os diversos gêneros textuais aos alunos e deverá fazer a mediação entre textos e leitores e ajudar esses leitores a compreender os diversos textos que serão utilizados na sala de aula e relacioná-los com o mundo em que vivem.

A questão é como o professor poderá fazer a mediação. Pensando nessas questões, o objetivo desse trabalho é investigar algumas das possíveis estratégias que poderão ser empregadas para auxiliar o aluno a alcançar a competência comunicativa por meio das práticas de leitura, considerando-se alguns teóricos que discutem a formação do leitor e do papel do professor mediador de leitura.

O presente trabalho é parte integrante do projeto “Estudos do texto em contextos de ensino e aprendizagem”, um Projeto de Extensão vinculado ao LET (Laboratório de estudos do texto) lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Como professor em formação inicial é necessário parar e refletir sobre a prática docente, tendo em vista que formar sujeitos efetivamente leitores, e não somente alfabetizados, é essencial. Muitas questões sobre letramento vêm sendo discutidas. Mas qual a diferença entre alfabetização e letramento? Se uma pessoa é alfabetizada, significa que ela sabe ler e escrever, mas não significa necessariamente que essa pessoa desenvolveu proficiência na linguagem, que é um leitor crítico que se posiciona e opina diante do que lê, do que ouve, do que vê. As orientações curriculares para o ensino médio seguem o conceito de Soares (2004), para quem letramento é o estado ou condição de quem não somente saber ler e escrever, mas sim faz uso das práticas sociais que utilizam a escrita e a leitura. O sujeito convive diariamente com os mais diversos gêneros textuais, em sua modalidade não-verbal quanto verbal, mas o local legitimado para promover o desenvolvimento da competência comunicativa é a escola, local onde o professor fará a mediação entre textos e leitores.

Espera-se que o aluno egresso do ensino médio, tenha desenvolvido sua competência comunicativa, ou seja, saiba criticar, opinar, validar opiniões nos textos que lê. Todavia, apesar do número crescente de brasileiros alfabetizados não parece que a qualidade de ensino cresceu junto com o número de brasileiros que freqüentam a escola.

Para evidenciar a diferença entre alfabetização e letramento, Soares (2004) pontua que um sujeito pode ser letrado mesmo não sendo alfabetizado, ou seja, assumindo a condição de analfabeto (aquele não sabe ler ou escrever). Mas como isso é possível? Segundo Soares (2004)

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, p. 24, 2009)

Como professor em formação inicial é importante refletir sobre todas essas questões a respeito da educação. O objetivo desse trabalho foi investigar algumas das

estratégias que possibilitem ao aluno aprender a ler efetivamente através das mediações do professor, que é quem possibilitará a interação entre textos e leitores na escola, já que fora dos muros da escola os alunos estão diretamente em contato com os mais diversos gêneros textuais. As diretrizes curriculares estaduais afirmam que:

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 71)

Sendo assim, o aluno deve perceber o que está dito e o que não está propriamente dito no texto para que possa tomar uma atitude responsiva diante do texto, partindo-se do pressuposto de que ler é um ato dialógico.

2. Fundamentação teórica

O presente estudo está embasado nas Diretrizes Curriculares Estaduais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e em teóricos que discutem questões relacionadas a formação do leitor, o papel do professor mediador de leitura e também sobre possíveis estratégias que possibilitem ao sujeito alcançar proficiência na linguagem. A respeito da temática em questão os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

As Diretrizes Curriculares Estaduais adotam a perspectiva de que há uma interação entre autor- texto- leitor.

Nestas Diretrizes, compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem. (PARANÁ, 2008, p. 57)

Além disso, as DCEs ainda afirmam que “No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.” (PARANÁ, p. 57, 2008)

Afinal, retomando os elementos de Geraldi (1997) um texto sempre é produzido por alguém, para alguém em um determinado contexto e com um determinado objetivo, nesse caso é necessário considerar a importância do leitor, do autor e do texto no momento da leitura, considerando-se todos os fatos exteriores ao texto propriamente dito.

É importante ressaltar que um sujeito não está sozinho quando vai realizar uma leitura, ele está inserido em um determinado contexto sócio-histórico e é exatamente por isso que essa interação entre autor, texto e leitor é eminente. Há diversas vozes que constituem o texto e o leitor precisa identificar essas vozes que o constitui. De acordo com Koch e Elias (2013)

A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, ELIAS, 2013, p. 11)

Koch (2002) citada por Koch e Elias (2013) afirma que para o processamento textual recorremos a três áreas de conhecimento: o conhecimento lingüístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. Resumidamente conhecimento lingüístico refere-se ao conhecimento sobre a gramática e o léxico. O conhecimento enciclopédico ao conhecimento de mundo que o sujeito possui e o conhecimento interacional engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional segundo Koch e Elias (p. 46, 2013) “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional.” O conhecimento comunicacional seria a adequação do gênero textual a situação de comunicação. O conhecimento metacomunicativo seria a asseguarção do locutor da aceitação e compreensão do texto pelos interlocutores através de estratégias lingüísticas e finalmente, o superestrutural é o conhecimento sobre gêneros textuais.

A falha em algum desses conhecimentos pode comprometer o entendimento do texto dependendo da situação, por exemplo, o conhecimento enciclopédico, que é o conhecimento de mundo, poderia comprometer o entendimento de uma piada se fosse usado um termo ou expressão de determinada área que o sujeito não conhece. O entendimento de um texto publicitário, por exemplo, poderia ser comprometido se o locutor trocasse a palavra “mas” pela palavra “portanto” já que a conjunção “mas” dá ideia de contradição e a conjunção “portanto” é uma conjunção conclusiva. E assim acontece com os demais conhecimentos, não que todos eles sejam ativados em um mesmo texto. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais

O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. (PARANÁ, 2008, p. 71)

Uma das estratégias para promover a compreensão textual é a realização de perguntas para o texto. Para que sejam feitas perguntas que efetivamente possibilitem ao aluno alcançar proficiência na linguagem é necessário que o professor mediador de leitura saiba que perguntas favorecerão o alcance da compreensão do texto, que levem o aluno a indagar, refletir, opinar sobre o que está sendo lido. Baseando-se na relação texto/ contexto para fundamentar todas as hipóteses que formular acerca do texto que está sendo lido.

Para que o professor consiga utilizar de tal estratégia é preciso que o professor seja um “leitor assíduo e compreenda a complexidade do ato de ler” (CERUTTI RIZZATTI, 2008).

Partindo-se do pressuposto de que para desenvolver a habilidade em outrem é preciso desenvolvê-la em si mesmo, segundo Vigotsky, citado por Cerutti- Rizzati(2008) é possível afirmar que para que um professor forme leitores críticos, assíduos, ele deva ser também um leitor crítico e assíduo. Cerutti-Rizzati (2008), afirma que: “Habituar o outro a ler requer que tenhamos preliminarmente desenvolvido o hábito em nós mesmos – como população, até – , o que demanda necessariamente a convivência com o livro como objeto cotidiano de valor, (...)” (CERUTTI - RIZZATI, 2008, p. 79). Há uma grande desvalorização da leitura nos dias de hoje, a importância de estudos literários, por exemplo, é altamente questionada. Grande parte das crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos, não demonstram interesse pela leitura de nenhum

gênero textual que demande um pouco mais de esforço e conhecimento. Ler é um hábito que muitas vezes se confunde com uma atividade que proporcionará apenas alegria e prazer, não que isso não seja possível, mas ler também exige esforço. É preciso esforço sim, para realizar uma leitura aprofundada de determinado assunto. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais “Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz.” (PARANÁ, 2008, p.71)

Mas quando e onde desenvolver esse hábito? O que é ser efetivamente leitor? De que maneira o professor poderá contribuir em uma etapa tão importante da vida dos sujeitos, que é criar o hábito de realizar leituras que não sejam somente superficiais, mas sim, leituras significativas e que possibilitem que o indivíduo alcance proficiência na linguagem?

Um dos locais onde se tem a oportunidade de desenvolver o hábito de ler é a escola, através das mediações do professor, mas somente isso não é suficiente. Há muitos fatores que estão além dos muros da escola e que podem contribuir ou não para que o sujeito desenvolva interesse pela leitura.

A leitura dos mais diversos gêneros textuais é essencial para a formação do sujeito. Desde humanizar o indivíduo até fornecer subsídios para uma produção textual. Enfim, ler traz inúmeros benefícios para o indivíduo, mas não basta que ele seja apenas um reprodutor de ideologias, é preciso que ele seja um sujeito crítico e que atue na sociedade e na comunidade em que está inserido. Ou seja, é preciso que ele seja um sujeito que faça uso das práticas sociais que se utilizam da escrita, da fala e da leitura.

3. Metodologia

Como metodologia, foi realizada a pesquisa bibliográfica, refletindo-se sobre os textos que tratam da formação do leitor e do papel do professor mediador de leitura como Jurado e Rojo (2006), Koch e Elias (2013), Cerutti-Rizzati (2008) e também as Diretrizes Curriculares Estaduais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Parte-se do pressuposto de que a leitura é um ato dialógico, interlocutivo. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua

leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade. (PARANÁ, p. 71, 2008)

Além desses pressupostos teóricos, discussões realizadas no grupo de estudos do texto – GETE que faz parte do projeto de extensão “Estudos do texto em contextos de ensino aprendizagem” contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo.

4. Considerações Finais

A partir das reflexões propiciadas pelas leituras e discussões realizadas acerca do tema da pesquisa, é possível constatar a importância do professor mediador de leitura para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, visto que é ele (a) que possibilitará o contato com os mais diversos gêneros textuais no ambiente escolar. Também pode-se afirmar que o professor formador de leitores precisa ser um “leitor assíduo e compreenda a complexidade do ato de ler” (CERUTTI RIZZATTI, 2008), para que possa realizar a mediação de leitura, tendo em vista que, para que consiga utilizar estratégias de compreensão textual, é preciso que o professor saiba alcançar a compreensão.

Prática e teoria devem caminhar juntas, portanto, é fundamental que o professor sempre esteja refletindo sobre sua prática, lendo sobre o assunto que ensina e esteja sempre disposto a questionar as estratégias que se utiliza. A partir das leituras realizadas também é possível concluir o quanto essencial a leitura dos mais diversos gêneros textuais é para a formação dos sujeitos. A leitura oferece subsídios para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa e, na escola, quem estará possibilitando esse desenvolvimento é o professor.

O professor desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de leitura, embora existam também outros fatores que são essenciais durante esse processo, no entanto, o foco do nosso trabalho é o papel do professor que precisa desenvolver em si mesmo a habilidade que pretende desenvolver no outro.

Referências

ANTUNES, I.A.. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretária de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola**. Belo Horizonte. Educação em revista, nº47, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH I.V.; ELIAS, V.M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, I.C.B. (orgs) **Ler e escrever: compromisso em todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2000.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Língua Portuguesa, ensino fundamental; Curitiba, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular: lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caroline Maria Sanchez Starke ¹

Regina Aparecida Messias Guilherme (mestre)

RESUMO: O presente trabalho propõe-se analisar a maneira como é tratada a cultura e a racionalidade do (a) negro (a) no livro didático da língua portuguesa, em instituições no Ensino Fundamental. Para isso, teremos como base alguns artigos de colegas de profissão, por exemplo, *A Visão do Negro no Livro Didático da Língua Portuguesa*, o livro *Superando o racismo na Escola* e a Lei nº 10.639/2003 em especial sua adaptação Lei nº 11.645/2008, que irão nos ajudar a perceber a mudança do ensino dessa pluralidade cultural.

PALAVRAS CHAVE: negros (as), pluralidade cultural, livros didáticos.

0. Introdução:

A partir da discussão sobre a mudança da Lei 10.639/2003 para Lei 11.645/2008, nós alunos do terceiro ano de Letras, realizamos vários estudos sobre diferentes temas envolvendo negros e índios. Este trabalho vai falar sobre a representação do negro no livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Para essa análise utilizaremos o artigo *A Visão do Negro no Livro Didático da Língua Portuguesa*, de Renilson José Menegassi e Neucimara Ferreira de Souza, entre outros, e o livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Munanga Kabengele de 2005.

Faz-se necessário esse estudo, devido ao grande preconceito que ainda existe no Brasil, e mais ainda dentro das próprias instituições de ensino, onde deveriam ser apresentadas as diferenças etnias raciais e os valores humanos, nos livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa.

Devemos ressaltar a forma que é repassada a imagem do (a) negro (a) no material didático, onde na maioria das vezes é lembrado como escravo, pobre, sofredor. Sendo que no nosso país a cultura africana é demasiada forte, visto, por exemplo, nos costumes brasileiros: a dança e a música (samba), as comidas, as artes,

¹ Graduanda – UEPG

religiões, etc.

A negação do negro e sua cultura

Em *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, Silva expõe uma pesquisa onde foi analisada oitenta e duas obras de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental, nela identificamos várias maneiras de preconceito e estereótipos de negros (as), esses são classificados como - pertencentes a um passado histórico, lembrados como escravos, ou até mesmo como pessoas de poder aquisitivo inferior aos “brancos” (considerados representantes da espécie, universais) -. Da mesma maneira citado em *Superando o Racismo na Escola*:

“(...) os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”. (ANA CÉLIA DA SILVA, 2005, p.21).

Desta maneira, cabe à escola formar sujeitos críticos, capazes de exercer suas funções sociais e políticas perante a sociedade, sendo assim a instituição deve investir também na inclusão do cidadão na sociedade através da própria relação pessoal entre os alunos. A escola tem o papel de transmitir os valores éticos e morais que fazem parte desse grupo social, pois somente desta maneira a instituição escolar ensinará o indivíduo a inclusão do próximo.

Nessas escolas, que tem então, esse objetivo, o material didático vem carregado de imagens e informações sobre o homem branco de classe média, porém o que deveria preocupar a sociedade é como fica a imaginação de uma criança de Ensino Fundamental, negra, que não se identifica com tal material, pois não vê nessas imagens e relatos nada que caracterize a sua cultura. Podem-se observar esses aspectos na citação de Silva:

“A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações”. (ANA CÉLIA DA SILVA, 2005, p.22).

A importância do professor e da escola para a inclusão:

Como visto anteriormente, a escola tem o papel de formar cidadãos críticos e humanos, visto que a inicialização para a inclusão da pluralidade cultural deve iniciar pelo próprio material didático, que trás a imagem do (a) negro (a) de forma desvalorizada. Quando o negro (a) não é representado de forma histórica como escravo, ou como a pessoa de classe social inferior, ele é tratado como símbolo de preconceito, porque a sociedade já está acostumada a tratá-lo de tal maneira. Como percebemos nas imagens em anexo (1), retiradas de um livro didático do ensino Fundamental.

A primeira imagem refere-se a uma foto publicada, em forma de conscientização ao preconceito contra o negro; a segunda retoma a época da escravidão e na terceira imagem conseguimos perceber a leve tentativa de inclusão. Porém, a terceira imagem faz-nos refletir que a inclusão não está numa simples foto amigável entre uma raça e outra, e sim na forma com que as escolas e os seres humanos, tratam o próximo e como isso é trabalhado tanto em escolas como em uma sociedade.

Para isso, cabe ao professor, como educador fazer essa ligação entre alunos/alunos, alunos/professor e alunos/disciplina. O professor tem a responsabilidade de transmitir valores; a criança deve aprender sobre si, o mundo físico, a sociedade inicialmente, para depois conhecer essas diferenças que existem entre as pessoas.

A realização desse trabalho, no Ensino Fundamental, pode partir de trabalhos diferenciados, o professor pode trabalhar com o livro didático que lhe é empregado, como também buscar outros materiais que o ajude integrar os alunos nessa nova forma de pensar sobre a inclusão, até que essa conscientização de mudar os materiais escolares, incluindo a pluralidade cultural do nosso país chegue aos órgãos competentes.

“Trata-se de modificar velhos hábitos, conformar outros novos, pois a ação de ensinar adquire novos significados. Incorporar ainda as tecnologias da comunicação que possibilitem a leitura, compreensão e a interpretação da realidade e assimilar a tradição cultural herdada e outras expressões culturais que continuam ausentes da cultura escolar”. (CAVAGNARI, Luzia Borsato, 2010, p. 18).

Tal modificação pode vir a partir da própria instituição de ensino, pois o corpo docente da escola tem a possibilidade de mudar seu Projeto Político Pedagógico todo ano, e rever as maneiras de incluir todo esse ensino aprendizagem da pluralidade cultural, conforme a Lei que rege a inclusão da cultura afro brasileira.

“O PPP é um construtor de consensos, ao assumir a linha da negociação e do contrato pela necessidade de gerir o conflito e integrar o compromisso interativo. Por isso possui

um potencial valor formativo ao instituir-se como estratégia pedagógica, uma vez que os consensos nem sempre são fáceis de conseguir. Constroem-se lentamente, com avanços e recuos”. (2010, p. 19).

Nos dias atuais o sistema de ensino brasileiro, tem enfrentado constantes mudanças estruturais e conceituais, por conta da sociedade, que deseja uma educação de resultados positivos e práticos para o cotidiano. Uma educação que prepare para a diversidade e autonomia na construção do conhecimento, bem como, dos saberes constantes de aprender a aprender.

Esta metodologia de trabalho pode ser aplicada de diferentes formas na escola, um exemplo a ser seguido seria o Projeto aplicado no Ensino Fundamental em determinada escola na cidade de Ponta Grossa – Paraná. O Projeto chamado “Cultura afro brasileira”.

O presente projeto busca promover a releitura da História do mundo africano, sua cultura e os reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros em geral, rompendo com o modelo vigente na sociedade brasileira, garantindo a cidadania e a igualdade racial.

A Lei em si não basta, é preciso que modifiquemos o ensino-aprendizagem para que tenhamos um resultado eficaz, valorizando conhecimentos dessa cultura, fazendo acontecer mudanças necessárias.

Aprendemos a História dos outros, ou parte dela, no entanto a cultura universal inclui feitos Afros de grande importância, entretanto estes são desconhecidos ou desprezados pela educação brasileira. Uma sociedade democrática e justa inclui todos os setores da população, não admitindo a existência de distorções, diferenças ou dominação.

Visa ainda, o reconhecimento e a valorização da identidade, como também da cultura e da história dos negros brasileiros.

A metodologia utilizada para a realização deste projeto foi a seguinte:

- Levantamento da raiz cultural de cada família, proporcionar discussões em sala de aula sobre a sua identidade cultural, partindo da leitura de histórias e filmes que abordam a temática.
- Questionar os alunos sobre a diferença entre raça, etnia e racismo, o que sabem ideias e opiniões, dúvidas ou hipóteses sobre o tema, valorizando seus conhecimentos.
- Fornecer novas informações.

- Promover estudos e reflexões sobre a diversidade de modo de vida e de costumes dos afros brasileiros.

Assistir ao filme: “Kiriku e a feiticeira”, depois fazer um questionamento sobre o filme.

Será também contada a História do livro “Contos africanos para crianças brasileiras” e a partir dele será feitas atividades relacionadas.

- Passar um vídeo sobre a cultura africana e sobre o racismo para a conscientização e curiosidade.
- Será proporcionado aos alunos que procurem no dicionário o significado das palavras raça, etnia e racismo.

A avaliação do Projeto em questão de ensino aprendizagem será considerada satisfatória se todas as etapas desse trabalho forem desenvolvidas, de modo a aperfeiçoar a democracia representativa, a construir consciência de igualdade e percebermos que todos cooperativamente podem construir uma sociedade mais fraterna e justa.

Considerações finais:

Para que tenhamos em nosso país uma educação igualitária e justa, nossa educação precisa ser planejada, de forma que a diversidade cultural seja abordada claramente no âmbito escolar, proporcionando ao futuro da humanidade uma sociedade igualitária. A escola junto com seu material didático deve mudar de postura em relação ao preconceito, se ambos trouxeram para a sociedade a imagem do (a) negro (a) desvalorizado, essa diferença social permanecerá reforçando ainda mais o racismo. Já que o currículo das escolas já inclui o ensino dessa pluralidade cultural através da Lei nº 11.645/2008, é preciso que haja a modificação da instituição e professores para com esse ensino. A valorização da cultura africana no Brasil deve estar exposta nesses documentos didáticos, e o corpo docente necessita incentivar e abordar tais diferenças culturais sempre lembrando a importância do respeito entre os seres humanos.

Referências:

CAVAGNARI, Luiza Borsato. *Organização escolar e trabalho pedagógico: livro 3* por Luiza Borsato Cavagnari, Mariná Holzmann Ribas e Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

KABENGELE, Munanga, *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 204p. : Il.

RAMOS, Adjane dos Santos. *A invisibilidade do negro no livro didático*.

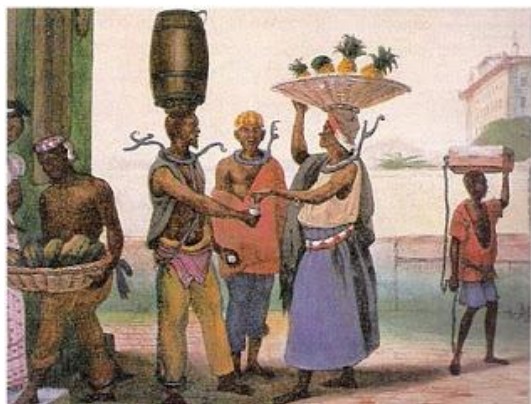
SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, Ed. CED, 1995.

Anexo 1

Primeira imagem:



Segunda imagem:



Terceira imagem:





VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSOS SEMIÓTICOS PRESENTES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dalton Antunes Diniz (graduando) UEPG

Karine Rodrigues (graduanda) UEPG

Regina Aparecida Messias Guilherme (mestre) UEPG

1. Introdução

Neste artigo, que faz parte de uma pesquisa decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso que vem sendo realizada para obtenção da graduação em Letras/Espanhol, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, procuramos apresentar a importância da Semiótica no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, em especial das séries do segundo segmento do Ensino Fundamental, podendo, ainda, atingir as demais séries e também o Ensino Médio, considerando a utilização das histórias em quadrinhos como estratégia educativa para a possível reestruturação metodológica das aulas de Língua Portuguesa à luz da Educação Semiótica. Para tanto, estamos partindo do entendimento da Semiótica através da compreensão de Rodrigues (2000, p.132) de que “A semiótica destina-se, por conseguinte, a fornecer os “utensílios” que permitam ao olhar descobrir o sentido que as coisas apresentam e que o hábito oculta.”

Assim, nesta análise estaremos evidenciando a Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens para desta forma, estruturarmos os delineamentos deste estudo, que se instaura através de três contornos que julgamos serem oportunos para constituírem os nossos entendimentos acerca da importância das histórias em quadrinhos como recursos semióticos presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

No primeiro contorno apresentamos a resignificação do ensino de Língua Portuguesa a partir da Educação Semiótica e através da leitura pois, ao papel dos (das) professores (as) de língua materna está agregada a valorização da leitura como fruição. No segundo contorno tratamos das histórias em quadrinhos como estratégia metodológica semiótica em Língua Portuguesa, como uma atividade a ser melhor

empregada na prática educativa docente, pois este gênero textual pode fornecer a amplitude crítica de leitura, considerando a apreciação discente frente ao recurso apresentado.

Já no terceiro contorno evidenciamos os estudos semióticos no contexto da formação docente ao acreditarmos que a presença da Semiótica nos cursos de Licenciatura em Letras pode auxiliar, significativamente, no processo profissional frente à prática educativa que deve ser reinterpretada mediante esta ciência a qual visualizamos como alternativa para a ampliação metodológica da “leitura de mundo”, como já alertara o educador Paulo Freire.

Como considerações finais delineamos a confirmação de nossa hipótese de que o uso das histórias em quadrinhos, como um texto sincrético que se constitui de mais de uma expressão que carece de ser (re) utilizada no âmbito escolar e porque não dizer familiar, uma vez que a leitura divertida pode ser neste contexto amplamente explorada, isto pelo fato da informalidade que essa leitura proporciona, considerando o encantamento que ela produz articulando com um desenvolvimento crítico e reflexivo. Neste trabalho disponibilizamos à comunidade acadêmica as nossas reflexões oriundas das leituras a partir de todo o aporte teórico que alicerça esta pesquisa bibliográfica, com destaque para Santaella (1983-2001); Rodrigues (2000); Tomasi (2012) e Paraná (2008), assim manifestando uma oportunidade de trazermos à tona a utilização das histórias em quadrinhos como recurso metodológico para intensificar o gosto pela leitura de adolescentes que se encontram no segundo segmento do Ensino Fundamental, podendo atingir a Educação Básica como um todo.

Para tanto, procuramos ao longo desta produção responder, por meio dos três contornos apresentados, a nossa pergunta/pesquisa, a qual se instaura por meio do entendimento da ausência pelo gosto de ler e a respectiva formação do sujeito leitor, assim indagamos: Por que nossos (as) alunos (as) não assumem as práticas de leitura como fruição no contexto escolar? Porque as histórias em quadrinhos não são tão exploradas, uma vez que este gênero textual aproxima de forma divertida a crítica e a compreensão das entrelinhas ideológicas do discurso. Tendo em vista tais perguntas de pesquisa, na continuidade lançamos a relevância da Educação Semiótica através da leitura, tomando como objeto de estudo a oportunidade de elucidarmos a importância da ressignificação do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica.

2.A resignificação do ensino de Língua Portuguesa e a da Educação Semiótica a partir da leitura

Sendo este contorno voltado para um novo sentido do ensino de Língua Portuguesa, torna-se imprescindível conceituarmos o valor da leitura. Para isso, utilizamo-nos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), as quais a compreendem como:

(...) um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p.56).

Assim, ponderamos o valor das relações dialógicas que se instauram nos âmbitos das leituras realizadas no contexto escolar.

A Semiótica é uma ciência que vem sendo estudada ao longo dos anos, porém, ainda é relativamente nova para muitos educadores que vêm, agora, descobrindo a sua importância é significativa na aprendizagem dos alunos.

As já citadas diretrizes também nos colocam que:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano (...) (PARANÁ, 2008, p. 71)

Sendo assim, as histórias em quadrinhos entendidas como recurso didático estarão aperfeiçoando e valorizando o aprendizado da língua com a (re) leitura das imagens, o que expressa uma expectativa semiótica a ser comunicada aos (as) alunos (as), seja a partir dos textos verbais, seja por meio dos textos não verbais.

Neste sentido, vejamos como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) está abordado o que cabe ao educador:

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. No caso de infográficos, tabelas, esquemas, a preocupação estará em associar/corresponder o verbal ao não-verbal, uma vez que este está posto para corroborar com a leitura daquele (PARANÁ, 2008, p.72-73).

Dessa forma, neste estudo está revelada a utilização das histórias em quadrinhos para a compreensão da linguagem, pois através das imagens lançaremos o olhar semiótico, sendo este utilizado em textos não verbais para que entendamos os discursos de forma significativa.

Voltando o olhar semiótico para a leitura, podemos ver que em toda a aula de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina cabe a oportunidade de uma leitura que ultrapasse a leitura do código, atingindo a compreensão do não dito com palavras, que remeta ao contexto a que estas se aplicam.

Nesta dimensão, caracterizamos a emergência da semiótica como metodologia para ampliarmos a Pedagogia da Comunicação. As repercussões da Semiótica atualmente são significativas, pois podemos considerá-la também como a ciência da imagem e, assim, os respectivos meios de sua aplicação estão presentes na Computação Gráfica, na Música, na pintura, na fotografia, além da arquitetura, entre outras aplicações (GUILHERME, 2002, p.92).

Contando com o objetivo de contemplar o ensino de Língua Portuguesa com da utilização da Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens, na prática pedagógica estaremos despertando em nossos (as) alunos (as), ainda mais, o gosto pela leitura, levando-os a entender o que não está dito nos textos com os quais eles (elas) se defrontam produzem no cotidiano escolar. Cremos que ao mostrar aos (as) alunos (as) que nas entrelinhas existem ainda mais coisas que eles (elas) podem perceber através de uma leitura semiótica a leitura possa se tornar mais prazerosa e o (a) instiguem sempre à leitura encontrando um encanto de fruição no ato de ler. “ Neste sentido, surge-nos ideia de configurarmos uma identidade metodológica para o ensino de língua materna (...) através da educação linguística, bem como pela necessidade de uma pedagogia decorrente da comunicação.” (GUILHERME, 2002, p. 12).

Como finalidade deste estudo está a sugestão metodológica para o professor de Língua Portuguesa de trabalhar com as histórias em quadrinhos, pois vemos nessa estratégia a possibilidade de encantar o (a) nosso (a) aluno (a) com uma diferente forma de linguagem. Com esse diferente gênero textual pretendemos tornar mais atrativas as aulas. Assim, dentre as perguntas de pesquisa, que geraram a presente reflexão, está a oportunidade de compreendermos “Por que optamos pelo trabalho com histórias em quadrinhos?”

Neste sentido, Santaella e Noth (2001, p.21) aponta como De Vito (1997, p.20-21) definiu os princípios da comunicação humana: “a comunicação é um pacote de signos; a comunicação é um processo de ajustamento; a comunicação envolve transações simétricas e complementares; a comunicação é transacional; a comunicação é inevitável, irreversível e irrepetível” .

Desse modo, o objetivo desta produção contempla a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, apresentando a leitura como fruição, isto é, levando o (a) aluno (a) ao encantamento pelo ato de ler, vindo a exercê-lo com prazer, evidenciando a leitura como quer Orlandi (1996), ou seja, entendendo-a como uma questão linguística, pedagógica e social.

Assim, Orlandi (1996, p.35) considera que: “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. Tal entendimento se estrutura conforme a compreensão da leitura e mediante aos domínios do conhecimento enquanto estrutura linguística, pedagógica e social de forma integrada.

Pensar a Língua Portuguesa em suas habilidades de leitura, escrita, oralidade constitui um dos grandes alicerces do estudo e do uso da língua no dia a dia.

3. As histórias em quadrinhos como estratégia metodológica semiótica em Língua Portuguesa.

Concordamos com Santaella (1983) no que se refere ao nosso “estar no mundo”, em especial ao papel de professores (as) de Língua Portuguesa :

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores...enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...através de objetos, sons musicais, gestos, expressão, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. (SANTAELLA, 1993, p.10).

Aqui entrelaçamos o uso das histórias em quadrinhos como diversificadas formas de olhar, em especial no contexto da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que apresenta tantas queixas docentes e discentes face ao desgosto dos (das) alunos (as) perante a leitura e a Língua Portuguesa.

Ao repensarmos as histórias em quadrinhos, identificamos a compreensão de Santaella (1983, p.11) que considera:

em todos os tempos grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos “primitivas”, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia, etc.

Assim, quando trabalhamos com desenho, no caso das histórias em quadrinhos, podemos ampliar o universo de sentido de nossos (as) alunos (as), tendo em vista que todas as modalidades citadas são textos, assim, as histórias em quadrinhos também o são, e isso nos leva a compreender que sua utilização é uma ferramenta de grande importância no ensino da Língua Portuguesa.

Por conseguinte, Santaella (1983, p. 29), considera que “(...) vivemos num mundo de forças que atuam sobre nós, sendo essas forças, e não as transformações lógicas do nosso próprio pensamento, que determinam em que devemos por fim, acreditar”.

Dessa forma, como professores (as), trabalharemos com ideias que nossos (as) alunos (as) trazem de seus contextos, somados aos entendimentos e interpretações dos textos que ofertamos nas aulas e na própria vida, o que nas histórias em quadrinhos são mesclados de forma divertida, trazendo o encantamento pela leitura, assim buscaremos na interpretação dessa modalidade textual intensificar a produção da significação que as histórias em quadrinhos podem gerar. “A semiótica ou a lógica, por outro lado, tem por função classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis” (SANTAELLA, 1983, p.19).

Portanto, trazer a Semiótica para a classificação de quais histórias em quadrinhos trabalhar será um encaminhamento metodológico disponível ao (a) professor (a) de Língua Portuguesa. Para tanto, Tatit (2010, p.98) assevera que:

No caso de uma canção, por exemplo, que nos sensibiliza e nos incute o desejo da reaudição, seu encanto vai além desse primeiro contato e, mesmo que a tenhamos ouvido reiteradas vezes, há um momento em que nossas necessidades momentâneas se mostram satisfeitas, mas isso não significa que, no dia seguinte, não queiramos repetir a dose.

Com essa abordagem de TATIT (2010) apresentamos que é esse o nosso desejo para o ensino de Língua Portuguesa, encantar o (a) aluno (a) de forma que ele (a) venha a desejar repetir as doses de leitura, que essa habilidade passe a fazer parte de sua vida.

Assim, estaremos, quem sabe, aperfeiçoando o ensino de Língua Portuguesa a partir da demonstração de nossos estilos, gostos, preferências de leitura.

No que se refere ao histórico da aplicação da Semiótica, Tomasi (2012, p.XX)

“Foi sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990 que a Semiótica passou a se interessar por objetos da arquitetura, das Artes Plásticas, da Publicidade, da História em Quadrinhos e da Moda, em suma, por objetos em que a visualidade sincrética ou não constitui a mais importante dimensão de apreensão.

Neste sentido, cabe lembrar que “A história em quadrinhos recebeu suas primeiras análises em Semiótica, no domínio francófono, entre os anos 1980 e 1990, por semioticistas como Jean-Marie Floch, Joseph Courtés e Nicole Everaert – Desmedt” (TOMASI, (2012) p.XVI).

Quando vemos uma história em quadrinhos devemos pensar a função do gênero textual, e não uma tipologia de gênero, ou seja, uma história em quadrinho, uma bula, etc. Através dessa função encontraremos a resposta sobre o que tratam os gêneros textuais, é uma forma de apresentar a Língua Portuguesa para comunicação, e os quadrinhos tornam-se conteúdos para trabalhar em sala de aula, pela sua linguagem informal, podem estar presentes nos livros didáticos com questionamentos que envolvam o que é estudado como, por exemplo, as tiras.

Os quadrinhos podem ser verbais e não verbais, pois se constituem como um gênero textual, está em comunicação e também os quadrinhos podem ser fechados, abertos e mistos, como iremos ver a seguir.

A abertura do quadrinho se dá, por exemplo, quando aparecem pessoas correndo, todos andando de bicicleta, de modo mais objetivo, é um quadrinho com mais vida, como pessoas dançando, cantando, sorrindo, etc.

O fechamento do quadrinho se dá quando aparecem pessoas falando palavras, brigando, roubando, é um quadrinho que tem a presença do antissujeito e contrário do quadrinho aberto que tem o sujeito. O quadrinho misto vai juntar o fechamento com a abertura, como exemplo, quando um carro está em movimento, o quadrinho está aberto, mas aparece a estátua no cruzamento e o carro tem que parar, então vem a presença do antissujeito que é a estátua e o quadrinho está fechado. Logo a estátua sai do cruzamento, e o carro está parado, é o fechamento para a abertura do quadrinho, ou seja, o carro pode passar.

Encontramos no enunciado a debreagem e as três categorias enunciativas: pessoa, espaço e tempo. Veremos a definição de debreagem, trata da “expulsão fora da instância da enunciação da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado” (FIORIN, 2008 b) e também podemos observar tais conceitos melhor explicitados na referência on line citada. Conforme que apresenta e discute outro mecanismo, a embreagem que é o retorno à enunciação da pessoa, espaço e tempo).

Se na embreagem acontece o retorno à enunciação significa que antes ocorreu a neutralização da debreagem sobre as categorias enunciativas e ela ficou de fora do assunto da enunciação, mas estabelece o enunciado quando se caracteriza a debreagem enunciativa formado pelo eu, aqui, agora e essas formas iremos chamar de instância da enunciação.

Para Greimas e Courtés (2008) a debreagem “tem por efeito referencializar a instância a partir da qual ela se efetua”, criando, no enunciado discursivizado, um simulacro da realidade exterior a ele (uma cópia da realidade extralinguística) como acontece nos quadrinhos que retratam a vida dos personagens, os diálogos, os lugares onde ocorre a história, o tempo como de chuva, calor, frio, o horário se é de manhã o personagem pode estar tomando café, se for meio dia ele está almoçando, os quadrinhos podem narrar histórias que ocorrem de noite como as do Penadinho que são historinhas de assombração.

Compreendendo que a debreagem enunciativa o eu refere à pessoa, o aqui o espaço, e agora o tempo, teremos também a debreagem enunciva que vai se ausentar das marcas da debreagem enunciativa: eu, aqui, agora e opor-se a elas formando um não eu (ele), um não aqui (alhures), um não agora (então) e estas marcas faz parte do texto enuncivo a partir da debreagem enunciva.

Como a debreagem é um procedimento para estabelecer o eu, o aqui e agora na enunciação, as debreagens enunciativa e enunciva faz parte de três procedimentos segundo Greimas e Courtés (2008) a enunciação ocorre à actorialização, espacialização e temporalização caso se uma história em quadrinho seja desatualizada ou antiga, trata de uma relação ao tempo.

Vamos ver por partes cada procedimento: actorialização, espacialização e temporalização. Na debreagem actancial enunciativa encontrará o eu (que fala), o tu (para quem se fala) e entende-se que o ele não fala ou sobre quem se fala, nota uma

oposição do ele com o eu (que fala), nesse caso temos uma debreagem actancial enunciva.

Como podemos melhor visualizar nos exemplos a seguir:

Tenho fome. (O pronome eu não está explícito, sendo recuperado pelo verbo ter na primeira pessoa do singular tenho, é uma debreagem actancial enunciativa).

Pedro foi à festa junina. (Sabendo que na debreagem actancial enunciativa tem somente o eu e tu, nesse caso não encontramos elementos dessa abordagem senão o ele (sobre quem se fala) que é Pedro, tem-se uma debreagem actancial enunciva).

Na debreagem espacial encontraremos o espaço, ela pode ser enunciativa se houver o aqui como espaço, quando não encontramos o aqui é uma debreagem enunciva.

Como exemplos lembramos das referências que utilizamos em nossa apresentação no Grupo de Trabalho, quando citamos que:

A minha apresentação do CIEL será nesta sala. (O espaço é debreado pelo emprego do demonstrativo nesta, que remete a um aqui, onde ocorre a enunciação).

Eu moro na Rua Lauro Moreira Justo, nº506, vila Mezzomo. Minha casa fica perto da Merceria Josué. (O verbo morar está indicando lugar e o resto da oração encontra o aqui).

O presidente está em sua sala. (Ao contrário, o espaço não é determinado, não estabelece o aqui podendo ser qualquer lugar, há uma debreagem espacial enunciva).

Na debreagem temporal os enunciados estão relacionados ao agora, quando não está determinado o tempo da enunciação tem-se uma debreagem temporal enunciva.

A partir dessa esquematização semiótica à luz de conceitos que estão presentes nas histórias em quadrinhos, podemos avançar observando também a compreensão das histórias em quadrinhos, que contribuem como gêneros textuais para a valorização do uso da língua de forma crítica, mas também divertida e prazerosa.

Temos observado que no trabalho com as histórias em quadrinhos, dentro das aulas de Língua Portuguesa, o (a) professor (a) pode procurar “ler” o universo de sentido dos (as) seus alunos (as). Assim viabilizando uma interpretação diagnóstica, ou seja, conhecendo-os melhor e vendo quais atividades são de maior interesse, percebendo como os quadrinhos podem ajudar no desenvolvimento integral da leitura e interpretação discente. A partir dessa visão docente contemplada pela Educação Semiótica inicializada através das aulas de Língua Portuguesa poderá ocorrer uma

transcendência filosófica, na qual as interrogações docentes e discentes serão oportunas para criar uma relação dialogal.

Um exemplo de prática pedagógica que nos inspirou para evidenciar este artigo foi o depoimento de uma professora com 25 anos de experiência em sala de aula com alunos (as) do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuando com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Esta professora esteve presente junto ao Grupo de Trabalho “ A Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens”, no qual potencializamos as reflexões aqui manifestadas e que nos levam a perceber que o trabalho realizado em sala de aula com os desenhos dos quadrinhos e com sequência de histórias contadas pelos (as) alunos (as) resulta num desenvolvimento da intertextualidade, que gera a própria reestruturação textual, fazendo com que o (a) aluno (a) tenha sua própria criatividade frente a produção, leitura e interpretação de um texto.

A charge e a tira, por exemplo, são gêneros textuais com riquezas semióticas e podem ser trabalhados não somente em Língua Portuguesa e Literatura, como também, em qualquer outra disciplina, evidenciando a própria interdisciplinaridade. Existem determinados temas abordados em tiras que são atemporais, ou seja, os assuntos se encaixam em qualquer tempo como é o caso da personagem Mafalda, criada pelo cartunista Quino, o qual utiliza com perspicácia a inteligência da criança, para conscientizar a sociedade dos fatos que estão ocorrendo, influenciando e modificando a vida do cidadão. Na Mafalda o cartunista jogou todo o humor e por detrás disso coloca assuntos extremamente sérios, fazendo com que os leitores ao lerem as tiras se conscientizem e investiguem o que está em sentido implícito, chegando aos seus objetivos de (re) leitura e problematizações ideológicas na sociedade.

A investigação semiótica não pode, e não deve, reduzir-se a uma matemática nem pode facilmente adaptar-se ao quase rigor da linguística. [...] a semiótica é tanto uma perspectiva para a investigação crítica quanto uma metodologia. Neste sentido, a semiótica serve realmente de enquadramento para examinarmos o nosso universo e a maneira como o entendemos. Ao abordarmos as nossas investigações de um ponto de partida comum, ao examinarmos o nosso mundo de uma perspectiva partilhada, descobriremos que estamos, afinal, muito mais próximos uns dos outros do que pensávamos (PETERS, 1978, p.159).

Neste sentido, os (as) alunos (as) ao lerem fragmentos textuais apresentados ou criados no âmbito da Língua Portuguesa, seja por tiras, seja nas charges poderá ocorrer uma reinterpretação das esferas culturais, econômicas, políticas, históricas, presentes na convivência humana.

4. Os estudos semióticos no contexto da formação docente

Sendo a Semiótica a “pedagogia do olhar”, precisamos contribuir com a experiência de “abrir os olhos” dos (das) nossos (as) alunos (as) para tudo que os cerca, precisamos levá-los (las) a serem perspicazes para entender as entrelinhas dos discursos verbais e não verbais, de forma gradual adaptando esse ensinamento para cada idade, ajudando-os (as) a ler desta forma, para que a partir desses ensinamentos o (a) aluno (a) siga formando e reinterpretando a sua identidade. Assim, para que ocorra a alfabetização semiótica do professor será necessário um:

(...) sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Planejar com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema de feche sobre si mesmo. É um professor aberto a comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (MORAES, 1997, p. 100 apud GUILHERME, 2002, p.29)

No que tange a esse ponto da identidade do (da) nosso (a) aluno (a) as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) apontam que:

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (PARANÁ, 2008, p.71).

As práticas de letramento no contexto escolar se dão como ricas formas de ampliar as leituras significativas que espelham as dimensões do uso da língua. Daqui decorre a importante ação do (a) professor (a) como mediador (a) do processo educativo.

Ajudá-los (las) a ler o que está implícito para que sua leitura tenha qualidade, e ele (a) realmente aprenda a saber interpretar adequadamente os textos, os símbolos, as pessoas. Que através da fala, do olhar das pessoas já se possa entender que há muitas coisas sendo ditas em poucas ou sem palavras, afinal nos discursos das pessoas estão presentes as ideias de outros pensadores, estão presentes determinadas ideologias que o

(a) nosso (a) aluno (a) ao nos ouvir e ao ouvir as demais pessoas ao seu redor possa formar sua opinião sobre os acontecimentos que os cercam.

Para corroborar com esse pensamento leia-se o que consta nos documentos oficiais sobre esse viés:

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso. (...) O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes (PARANÁ, 2008, p.57).

Os professores como mediadores do conhecimento na condição de educadores (as) devem estar sensibilizados (as) com a Semiótica, pois esta ciência leva-os a tantas informações, o que permite a aproximação e uma melhor mediação com o conhecimento, auxiliando no amadurecimento, tanto escolar, quanto pessoal. Pois, como afirma Santaella (1983, p.51) “(...) o simples olhar já está carregado de interpretação (...)”. Assim poderemos estar sintonizando uma real Pedagogia da Comunicação, como afirma Guilherme (2002, p.44-45)

Como consequência, cabe ao professor de Língua Portuguesa e Literatura em articulação com os demais educadores de sua realidade educativa, proceder a estruturação de um ecossistema educacional, de forma a instalar na proposta pedagógica de sua escola uma aspiração à Pedagogia da Comunicação, que decorre em primeira instância da alfabetização semiótica a partir da estrutura curricular de forma a se ter uma compreensão do universo de significações que contempla o ensino de língua materna na escola. Para isto, temos que ter claro que a chave de todo o processo de mudança está no processo de formação dos educadores, pois será neste âmbito que permanentemente deverão estar contidas as possibilidades de transformação e implementação educacional.

Nesse sentido, torna-se interessante no âmbito do ensino de Língua Portuguesa possibilitar aos (as) nossos (as) alunos (as) através da Semiótica a capacidade de olhar além de uma imagem, de uma reportagem. Dizemos isso para confirmar o que nos diz Rodrigues (2000) em seu livro *Introdução à Semiótica*. O autor exemplificou em sua obra que ao observarmos as nuvens escuras no céu, logo percebemos que vai chover, também percebemos que devemos nos agasalhar melhor, ou seja, a Semiótica está em todas as coisas, ou melhor, em nós, em todos os momentos.

Sendo a Semiótica a ciência que representa o que não está explícito, ou seja, aquilo que está obscuro, escondido, aquilo que não está sendo revelado. Cabe ao (a) professor (a) de Língua Portuguesa, em especial, redirecionar o objeto de estudo desta disciplina, trazer à tona o conhecimento semiótico que se instaura para intensificar a leitura de mundo que o (a) aluno (a) já possui.

Estaremos voltando a nossa prática pedagógica para um viés semiótico, pois assim poderemos viabilizar uma Pedagogia da Comunicação e uma Educação Semiótica na prática educativa. Neste sentido, “(...) a partir de Pedagogia da Comunicação e da Educação Semiótica como metodologia do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido consolida-se a emergência da Educação Semiótica como metodologia da aprendizagem (...)” (GUILHERME, 2002, p.18).

Como valor da prática docente cabe aos espaços de formação continuada viabilizarem oportunidades de reflexão sobre a Semiótica como ciência, o que ocorreu nesse Grupo de Trabalho proporcionado pelo VII CIEL que serviu de exemplo, pois estiveram reunidos professores (as) de várias áreas de atuação da rede pública. Assim reunimos fragmentos significativos das percepções dos participantes do grupo de trabalho.

Na manhã de vinte de junho do presente ano participamos da VII edição do evento Ciclo De Estudos em Linguagem- Linguagem Identidade e Subjetividade no Breve Século XX- em um grupo de trabalho voltado à Semiótica, que teve como título “A Semiótica como ciência interdisciplinar de linguagens”. Grupo esse sob a condução da professora Regina Aparecida Messias Guilherme. Reuniram-se neste grupo professores (as) da rede pública de ensino de diversas áreas de atuação dentre elas História, Sociologia, Arte, Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e graduandos do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol/ Inglês e respectivas literaturas.

O Grupo de trabalho pretendeu dar ênfase a importância da Semiótica no contexto acadêmico e da Educação Básica. Todos os trabalhos apresentados contribuíram significativamente para reafirmarmos à importância da Semiótica na formação docente, pois a oferta desta ciência nesse contexto poderá nos permitir a renovação do ensino.

O grupo de trabalho foi de grande valia, pois as diversas falas dos participantes nos mostraram que com a Semiótica sempre existem outras possibilidades em tudo aquilo que nós vemos e sentimos.

Através do Grupo de Trabalho saímos ainda mais instigados a buscar o auxílio da Semiótica na nossa formação acadêmica e, futuramente, em nossa prática educativa. Um exemplo foi a contextualização do Grupo de Trabalho “A presença indispensável da Semiótica na licenciatura em Letras”.

Considerações finais

Neste trabalho revelamos as reflexões acerca dos estudos semióticos no contexto da formação docente, face, infelizmente, haver a ausência dessa ciência na matriz curricular da maioria dos cursos de licenciatura, em especial, do curso de Letras. A partir das análises aqui manifestadas percebemos o quanto é necessário à alfabetização semiótica do professor, pois essa ciência nos auxilia diuturnamente a compreender as mensagens verbais e não verbais que nos cercam.

Como futuros educadores de Língua Portuguesa partilhamos do anseio observado em vários (as) professores (as) do curso de Letras de despertar ainda mais o gosto pela leitura em seus (as) alunos (as) de graduação, por isso lançamos a proposta de que trabalhar se deve com as histórias em quadrinhos, a partir da Semiótica, nas séries iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental. No trabalho exposto apresentamos que é possível alcançar esse resultado, deixando apenas de ser um anseio para tornar-se uma meta de ensino. Pois, esta proposta metodológica por ser apreciada pelos (as) alunos (as) incentiva-os (as) a praticar o ato de ler, possibilitando levar esses (as) alunos (as) a gostar de ler por fruição.

Desta maneira, os estudos realizados neste trabalho poderão incitar os (as) educadores (as) a realizarem novas pesquisas, pois há muito o que pesquisar e escrever sobre Histórias em Quadrinhos e Semiótica. Certamente, assim como temos a visão de que devemos cumprir nosso papel de educadores (as) em sua totalidade auxiliando os (as) alunos (as) a se desenvolverem de forma integral, presumimos que muitos (as) educadores (as) também tenham esse desejo. Sendo assim, ao afirmar nesse trabalho que o recurso metodológico “história em quadrinhos” apresenta resultados positivos nesse desenvolvimento do (s) aluno (s) acreditamos na possível ressignificação do ensino, em especial, de Língua Portuguesa ao realizarmos nossa prática educativa à luz da Semiótica.

Sendo assim, o estudo realizado nesta produção procurou responder os questionamentos feitos inicialmente: por que nossos (as) alunos (as) não assumem as práticas de leitura como fruição no contexto escolar? Por que as histórias em quadrinhos não são tão exploradas, uma vez que este gênero textual aproxima de forma divertida a crítica e a compreensão das entrelinhas ideológicas do discurso? Estamos cientes que é possível investigar muito mais sobre os questionamentos apresentados para

continuarmos através dessa pesquisa, a qual segue sendo elaborada, contribuindo com o trabalho docente.

Referências bibliográficas

COURTES, Joseph. **Introdução à Semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUILHERME, Regina Aparecida Messias. **Pedagogia da comunicação e educação semiótica no ensino da língua portuguesa e literatura: uma perspectiva para o ensino médio**. 2002, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PETERS, James. Semiotics as a Paradigm for critical Inquiry: A Report on the First NEH “Summer Seminar in Semiotics” in *Semiotics Scene*; vol.II, n 4 (November), p.155-159, 1978).

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Introdução à Semiótica**. 2. ed. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983

SANTAELLA. & NOTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. 3 ed. São Paulo: Iluminaturas, 2001.

TATIT, Luiz: **Semiótica à luz de Guimarães Rosa**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

TOMASI, Carolina. **Elementos de semiótica: por uma gramática tensiva do visual**. São Paulo: atlas, 2012.

[HTTP: //oticadossinais.blogspot.com.br/2012/10/debreagem-no-discurso-tres.html](http://oticadossinais.blogspot.com.br/2012/10/debreagem-no-discurso-tres.html)



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A IMPORTÂNCIA DE UMA ALFABETIZAÇÃO SEMIÓTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Murilo Roberto Sansana (graduando) - UEPG

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a relevância da Alfabetização Semiótica do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Podemos definir Semiótica como a ciência que examina a constituição dos fenômenos de produção de significação e de sentido. A Semiótica é então a ciência dos signos. Pierce argumenta que signo é aquilo que sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, nesse sentido, a Semiótica nos orienta enxergar através dos nossos sentidos, utilizando-os para captar as mensagens e ideologias, por vezes ocultas nos discursos verbais e não verbais pelos quais interagimos em nosso dia-a-dia. As DCE's apontam que: "as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico" e acrescenta que a língua deve ser percebida "como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões."(PARANÁ,2008,p.50). Um texto produzido por um aluno pode refletir sua realidade social, cultural e familiar. Portanto, é de extrema importância que o educador saiba utilizar dessa ciência em sua prática de ensino, posto que a linguagem é o foco de atuação do professor dessa área. Desenvolver essa competência no professor significa proporcionar a ele maneiras diversas de conhecer melhor seu aluno, principalmente por meio da leitura, escrita e oralidade. O papel do profissional da educação é ser mediador na relação entre conhecimento e aluno, nesse sentido, saber interpretar o educando, torna-se essa mediação mais eficaz, possibilitando uma apreensão do mais eficiente do conhecimento.

Com o passar dos anos a configuração do meio escolar vem tomando novos direcionamentos e novas concepções estão sendo adotadas acerca da importância da escola para a construção da cidadania e do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem. As teorias críticas da educação apontam que o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e aluno, e as DCE's, tratando sobre o currículo da

Educação Básica, afirmam que é dever da educação capacitar o estudante, para que este possa ser um cidadão ativo na sociedade à qual está inserido

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo (PARANÁ, 2008, p.20).

Dentro desse contexto, cabe ao docente e ao meio escolar possibilitar ao aluno um ensino que contribua para sua formação humana e tecnológica, para que através dela possa intervir de maneira direta no meio social.

Adotar uma concepção de ensino voltada para o sujeito significa propiciar-lhe uma aprendizagem emancipadora, conscientizando-o de que tem autonomia e voz para se expressar através de seu ponto de vista. Ao refletir sobre os sujeitos da Educação Básica, as DCE's argumentam que:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p.14).

Em virtude disso é fundamental que o professor tenha as condições necessárias para dar ao aluno o tipo de formação adotado por essa concepção. Para que isso ocorra, é preciso que o docente conheça seu aluno e saiba interpretar seus discursos verbais e não-verbais. Um educador que conhece seu educando pode ser mais eficaz no seu trabalho de mediação entre conhecimento e aluno, pois dessa forma, se tornará mais próximo dele, estabelecendo um vínculo que vai além da relação formal entre professor e aluno.

Pensar o sujeito da educação sob este viés requer que sejam tomados alguns posicionamentos que o auxiliem a compreender o mundo de forma crítica. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, foco da presente exposição pode contribuir diretamente para o crescimento do aluno.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade (PARANÁ, 2008, p.38).

As DCE's mostram que o aprimoramento da competência linguística, pode garantir ao aluno a inserção na sociedade, pois de acordo com esses documentos, a Língua é um processo dinâmico e interativo entre os seres humanos. Através do estudo da Língua, o aluno tem acesso aos diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade, percebendo neles as diversas intenções, ideologias e propósitos, criando assim um ponto de vista. A construção da cidadania do sujeito ocorre, no estudo da Língua, por meio de subsídios que levem o aluno a compreender os diferentes discursos e com eles possam interagir.

Para que esse aprimoramento linguístico ocorra com mais eficácia, o ensino de língua portuguesa pauta-se em três eixos que norteiam o trabalho do professor: Oralidade, escrita e leitura. É com base nessa tríade que o educador deve organizar sua prática pedagógica.

Considerar a oralidade no ensino de Língua portuguesa significa incentivar o aluno para que se expresse e participe oralmente das aulas e as DCE's discorrem ainda que a escola deve acolher e considerar os alunos independentemente de sua variação linguística:

Se a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização do conhecimento, deve, então, acolher alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo (PARANÁ, 2008, p. 55).

A prática oral do aluno em sala de aula faz com que sua socialização seja maior, pois terá a oportunidade de expor seu ponto de vista confrontando-o e debatendo com seus colegas. Quanto à variação linguística, esta, reflete a realidade social do aluno, o que pode contribuir de forma positiva para as discussões em sala de aula.

Em relação à escrita, é preciso considerar que um texto produzido por um aluno também pode ser uma forma de dar voz a esse aluno e fazer com que exponha sua maneira de compreender e se expressar no mundo, por isso é importante que o professor crie situações na quais os alunos tenham a oportunidade de escrever e assumir a autoria de seus textos. Sendo uma produção escrita, um meio de o aluno compreender e se expressar no mundo, cabe ao professor dominar os recursos que possam revelar-lhe de maneira mais transparente as intenções de determinada produção, inclusive aquilo que está escrito nas entrelinhas. Em virtude disso, jamais o professor deve desmerecer um

texto escrito por um aluno, pois este pode ser a chave para que o educador possa conhecê-lo.

O último eixo deste tripé é o da leitura. As Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa definem esta prática como: "Um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento". (PARANÁ, 2008, p.56) Essa concepção entende a leitura como um dos meios mais eficazes para o exercício da cidadania, ou seja, o ato da leitura ajuda a desenvolver o pensamento crítico do indivíduo, tornando-se este, mais envolvido no meio social o qual pertence. Sabe-se que o conteúdo ideológico presente nas produções escritas é intenso, portanto, existe a necessidade de que em sala de aula, os alunos sejam constantemente incentivados à prática da leitura, desde as séries iniciais, para que através do seu amadurecimento passem a interpretar e identificar as ideologias presentes nos textos e a partir delas possam criar seu próprio ponto de vista, não se tornando, assim, sujeitos manipulados. Cabe também ao docente saber ler nas entrelinhas do discurso de seus alunos, pois seus textos, como já é sabido, também refletem sua maneira de compreender o mundo.

A proximidade que o indivíduo tem com a leitura desde as séries iniciais faz com que essa prática seja constante em sua vida, não sendo apenas algo obrigatório solicitado pelo professor. Com o passar do tempo, a busca pelo ato de ler torna-se espontânea e o aluno, vai paulatinamente, criando sua identidade e autonomia como leitor.

A partir do que foi exposto até aqui, nota-se que o papel da escola e do professor, mais especificamente de Língua Portuguesa é contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade e que o tripé da disciplina de Português: leitura, escrita e oralidade pode ser a via régia para que se cumpra esse objetivo. Nesse sentido, o profissional precisa estar preparado para sua prática docente e um dos caminhos que pode dar a ele a competência necessária para atuar nas salas de aula é a Semiótica. De acordo com o filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce, esta é a ciência dos signos: "Para ele, toda ideia é um signo, o homem é um signo, e o mundo está permeado de signos. Segundo o filósofo, toda a realidade deve ser estudada sob o ponto de vista semiótico" (WILSON e MARTELOTTA, 2008, p. 72).

Segundo este conceito, tudo se constrói através dos signos, inclusive as ideologias presentes nos discursos. O semioticista tem a possibilidade de identificar os

signos presentes em determinado discurso e através disso consegue compreender suas ideologias. J. Teixeira Coelho Netto expõe que Pierce defendia o conceito de signo da seguinte forma: "Um signo (ou representamen), para Pierce, é aquilo que sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém" (NETTO, 1996, p.56). A partir disso, pode-se afirmar que são os signos que permeiam os discursos verbais e não-verbais e a semiótica busca, através do estudo desses signos, extrair a verdade implícita nos discursos. Para comprovar essa afirmação, podemos acrescentar o que diz Mikhail Bakhtin, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: "Tudo o que ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (BAKHTIN, 1997, p. 31).

Seria pertinente então, afirmamos que signo e ideologia estão intimamente interligados nos processos discursivos, pois este segundo elemento ocorre por meio do primeiro. A este fato, é cabível argumentar também que sendo o signo um dos determinantes para a ideologia, este pode ser mutável de acordo com o que se busca:

Um signo não existe apenas como parte de um realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 1997, p.32)

O material semiótico pode fornecer ao indivíduo, as condições necessárias para melhor compreender ideologicamente um texto, extraindo dele sua verdade implícita. Este fator faz com que essa ciência esteja entre a Filosofia e a Linguística. Para os estudos voltados à linguagem, a semiótica aplica-se ao analisar o conteúdo ideológico da palavra, ou seja, de que maneira determinada produção afeta ideologicamente a sociedade, vale ressaltar que ao mencionarmos produção, estamos nos referindo a textos verbais e não-verbais, como imagens, gestos, ou ainda ao conteúdo produzido pela mídia. Todos esses fatores estão relacionados com a linguagem, pois dela utilizam para comunicarem ao seu interlocutor, nesse ponto, a semiótica adentra o campo da Linguística, pois ela que vai observar o que está escrito nas entrelinhas.

A partir do que expomos até aqui, podemos refletir então, sobre nossa indagação inicial: a importância de uma alfabetização semiótica do professor de Língua

Portuguesa. O estudo da semiologia proporciona ao educador uma percepção mais aguçada da realidade, principalmente do aluno. A maneira como o aluno enxerga a sociedade e o mundo, está refletida em suas criações e em suas ações e a semiótica que vai fornecer os subsídios necessários para que o professor saiba ler o que está oculto nas entrelinhas do seu educando. Para ilustrar melhor essa afirmação, podemos acrescentar o relato de uma experiência vivenciada por um estagiário, graduando em Letras, no ensino fundamental de um colégio público.

Já fazia alguns dias, o acadêmico observava que havia uma aluna que sempre era muito cuidadosa com seus cabelos, trazia consigo um pente durante todo o período das aulas estava mexendo em seus cabelos: ora soltava-os, ora deixava-os amarrados, fazia diversos tipos de penteado. Ao se deparar com aquilo, o estagiário supôs que a aluna era de fato muito vaidosa com seus cabelos. Passado alguns dias, o acadêmico propôs aos alunos que produzissem um texto do gênero Apólogo, levou alguns exemplos para que os alunos tivessem uma ideia mais clara da proposta. Ao receber os textos, notou um fato curioso: o mais criativo dos textos era um no qual havia um diálogo entre duas marcas distintas de xampu para cabelos, nesse diálogo as marcas de xampu conversavam entre si cada uma argumentando qual seria mais eficaz. A autoria dessa produção, como já é de se supor, era da aluna vaidosa à qual o acadêmico observara alguns dias antes.

Este pequeno relato nos revela todo o conteúdo semiótico ideológico presente na sala de aula. As pequenas atitudes da aluna, que chamaram a atenção do estagiário, tais como: o fato de estar constantemente mexendo nos cabelos já revelava sua característica vaidosa, assim como seu cuidado com os cabelos, contudo, sua produção escrita deixou esse fenômeno evidente, pois ao criar um diálogo entre duas marcas de xampu, essa aluna mostrou-se conhecedora dessa área e seu texto está refletindo aquilo que pertence à sua realidade, essa pode ter sido uma forma de a aluna se expressar no mundo e colocando seu ponto de vista, aquilo que gosta de fazer. Olhar os textos dos alunos sob este viés pode ser algo extremamente revelador, pois para criar algo, o educando parte de sua realidade, de sua visão de mundo, por isso o professor deve ter saber interpretar seu aluno. Por mais simples que seja uma produção ou uma atitude de um indivíduo, ela sempre vai revelar algo de sua personalidade.

A escola pública é o meio onde ocorre uma grande quantidade de ideologias, isto porque, existem diversos alunos cada qual com sua experiência de mundo, inseridos em

contextos sociais e familiares distintos e o professor pode explorar dessa diversidade ideológica existente na escola, em sua prática pedagógica, tonando-a mais interativa e eficaz. Uma alfabetização semiótica do educador poderia dar a ele as condições necessárias para trabalhar com essas ideologias em sala de aula. Os alunos teriam mais facilidade em conviver com as diferenças, isso acarretaria diretamente em uma sociedade menos preconceituosa e mais democrática.

Outro ponto a se destacar, estaria ligado aos conteúdos trabalhados pelo professor de Língua Materna. As DCE's apontam que: “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc).”(PARANÁ, 2008, p.50). Sob o exposto, cabe afirmar que a educação semiótica do docente proporcionaria a ele uma capacidade maior em compreender esses textos e as ideologias a eles agregadas, com isso teria mais recursos para trabalhar mais profundamente com esses gêneros discursivos em sala de aula.

Dentro do meio acadêmico, constantemente há reestruturações da grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras, dentro desse contexto e a partir do que refletimos até aqui sobre a alfabetização semiótica do professor, seria de fundamental importância que as Licenciaturas em Letras disponibilizassem uma disciplina voltada à Semiótica, com o intuito de promover de fato uma formação mais consistente aos graduandos. Deve-se entender que um graduando de uma licenciatura está sendo moldado para trabalhar na mediação entre aluno e conhecimento, nesse sentido, o professor precisa saber interpretar seus dois objetos de trabalho: o aluno e o conhecimento.

Para concluir, refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa sob um viés semiótico, implica pensar em uma língua que é viva e está em constante processo de modificação e que no meio social tudo o que é produzido tem uma intenção. Como aponta Bakhtin: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1997, p.41). Auxiliar os alunos a perceberem esses fios ideológicos é dever do professor de Português, pois a sociedade necessita de cidadãos que possuam seu próprio ponto de vista e que tenham competência para intervir e modificar o meio no qual estão inseridos. A capacidade criadora e transformadora do ser humano ocorre

por meio dos signos e o Homem precisa captar e entender as diferentes formas de significação para que possa conquistar seu espaço e sua voz no mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

NETTO, J. T. Coelho. **Semiótica, Informação e Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Paraná. 2008.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mario Eduardo. Arbitrariedade e Iconicidade. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E MIDIÁTICA EM SALA DE AULA

Laiane Lima dos Santos (Graduação – UEPG)
Luana da Costa Freitas (Graduação – UEPG)
Rosana Apolonia Harmuch (Orientadora – UEPG)

O presente trabalho parte da premissa de que texto pode ser entendido como qualquer forma de comunicação, pois concordamos com Antunes quando argumenta que “recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar” (2010, p. 20), concordamos também com as DCE’s quando afirmam que não existe apenas o texto oral ou escrito pois “no processo da leitura, também é preciso considerar as linguagens não verbais.”(p.71). Por isso devemos mostrar ao discente que há também outra forma de texto a qual é transmitida através da linguagem não-verbal, uma vez que Antunes afirma: "todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo" (2010, p. 21). É importante ressaltar que só se produz um texto quando há um leitor. Outro ponto a se destacar é que há muitos gêneros de textos, o verbal, o não verbal, o escrito, o gesticular etc. Sabendo disso, consideramos que se torna dever do educador tornar o educando apto a interpretar diferentes gêneros textuais.

Com base no que foi exposto, nós acadêmicas do curso de letras português/francês e bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), integrantes do subprojeto: "Cinema e Novas Mídias: Ferramentas para a Leitura do Mundo", utilizaremos o curta-metragem, dirigido por John Kahrs, "Avião de papel", premiado com o Oscar de melhor curta-metragem de Animação em 2013, para fazer uma proposta de ensino, a fim de que o aluno seja capaz de interpretar o gênero textual midiático, que tanto o rodeia. Para tal, apoiamo-nos nas Diretrizes Curriculares do Estado (DCE’s) que defendem que "O professor da Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital etc)", (2008, p. 50). Para que o

aluno não seja um alienado midiático é de suma importância que tal direito de aprendizagem seja assegurado, uma vez que ele está cercado por tais gêneros textuais. Assim entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo, uma vez que se fala para convencer, negar, instruir etc. E o curta-metragem é um ótimo exemplar para exercitar junto ao aluno a interpretação textual.

Ponderando o que foi exposto, o curta-metragem que nesse trabalho será explorado mostra uma história de amor comum. A trama começa com um casal que se conhece por acaso em um metrô, mas, na correria do cotidiano, a moça toma a condução, não deixando tempo para que o rapaz trocasse uma palavra com ela.

Entretanto, para sorte do apaixonado, na cena seguinte, a amada encontra-se no prédio em frente ao dele e quando pensamos que os problemas do pobre começam a se resolver é então que tudo se complica. O jovem tenta chamar a atenção da moça, com acenos, gestos, mas de nada adianta, o que o faz ter a ideia de mandar aviões de papel através das janelas, porém, nenhum dos aviões consegue chamar a atenção dela. A moça então sai do prédio e o homem tenta falar com ela, mas a perde de vista, e quando ele pensa em desistir, todos os aviões de papel que ele jogou se voltam a favor dele, empurrando-o e a amada para a mesma estação onde se encontraram pela primeira vez.

Ao utilizarmos tal curta, nossa intenção é propor uma reflexão aos alunos de como a história é construída, a fim de que eles consigam perceber o que é uma tendência comum às histórias de amor, que é o casal conhecer-se, apaixonar-se, encontrar uma dificuldade para viver o amor, superar a dificuldade, e por fim são felizes para sempre. Assim como notamos em outros filmes de narrativas amorosas, como em: “O amor é cego” (2002), “Como se fosse a primeira vez” (2004), “A proposta” (2009), e tantos outros filmes desse tipo de narrativa. Tal estrutura repete-se ainda nos livros, por exemplo, nos contos de fadas, como *Rapunzel*, *A gata Borralheira*, entre outros. A partir dessas comparações, o aluno poderá compreender que esse modelo de história de amor contado atualmente, não foi criado exclusivamente para tal obra, neste caso o curta-metragem “Avião de papel”. E sim que essa história apenas foi recontada de uma forma diferente, a fim de despertar o interesse dos leitores para lerem o curta-metragem, apesar de contar o mesmo modelo de história de amor que na maioria das vezes é ilustrado como já mencionado. É preciso que aluno interprete a história apresentada a ele, assim como os Pnen’s afirmam: “o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se

apropriam nos contextos sociais.” (2000, p. 80). Interpretar textos é uma competência muito importante para o aluno, não só no âmbito escolar, como na vida em geral, e ensinar a interpretar é preparar o discente para a vida, inserindo-o em seu contexto social com mais autonomia, pensando que “todo ensino de língua tem como objetivo maior: ampliar a competência comunicativa das pessoas.” (ANTUNES, 2010, p. 59). No curta-metragem escolhido aqui, o educando deve desenvolver a capacidade de interpretação através de um texto não verbal. No texto o aluno precisa assimilar características que são colocadas pelo diretor, a fim de que o leitor seja capaz de perceber não apenas informações explícitas no texto, mas também que consiga interpretar as implícitas, pois concordamos com Eco quando afirma que: “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (1994, p.9).

Na análise feita pelo discente é importante que ele consiga perceber detalhes que para um leitor comum passam despercebidos. O curta “Avião de papel” foi produzido quase que totalmente em preto e branco, sendo o vermelho do batom da jovem personagem a única cor viva presente no curta, passando a impressão de que a jovem trouxe um colorido à vida do rapaz que aparentemente estava monótona. Ou seja, a partir do momento em que a jovem passa a fazer parte do enredo ela transforma o mundo do garoto, e quando a jovem embarca no trem tudo retorna à mesma rotina, volta a ser tudo sem cor, preto e branco. Na narrativa é possível notar também que a história se passa mais ou menos na década de 60, podemos perceber isso pela caracterização da cena do escritório que não possui computadores, mas, máquinas de escrever, alguns dos personagens secundários usam suspensórios, a personagem principal usa um corte de saia que era comum nessa década, cintura alta, além de os carros presentes no curta que também remeterem a esse período. Outra característica presente no curta, comum a esta narrativa amorosa é o personagem que impõe medo, nesse caso representado pela figura do chefe que causa esse sentimento em seus funcionários. Também no enredo quando o personagem principal sai à procura de sua amada, ele atravessa uma rua sem se preocupar com a possibilidade de ser atropelado, ou ainda, sem se preocupar com a fúria do seu chefe, essa atitude faz referência de maneira indireta a histórias de contos de fadas, quando o príncipe enfrenta monstros e dragões, sem pestanejar, para resgatar a pobre princesa indefesa.

Como se disse, no decorrer do curta, depois de o personagem principal ser apresentado à mocinha, ele a revê no prédio ao lado do escritório onde trabalha. O garoto, ignorando a lógica do mundo real, usa os documentos importantes do seu trabalho para fazer aviões de papel, a fim de chamar atenção de sua amada que está no prédio vizinho. Ou seja, nessa cena fica claro que nada é mais importante que seu amor pela jovem, que ele acabara de conhecer. Essa ideia fica clara, também, quando o mocinho vê que suas tentativas de chamar a atenção da jovem foram inúteis e decide largar o seu trabalho no meio do expediente para ir atrás dela, novamente contrariando a lógica da realidade.

No que se refere a essa fuga do mundo real, o aluno deve estar ciente de que tal história narrada só é aceitável dentro daquele mundo ficcional “o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de 'suspensão da descrença'. O leitor tem que saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras.” (ECO, 1994, p.81). Isto é, o discente precisa entender que embora na vida real uma pessoa não deva atravessar uma rua com um tráfego de carros intenso sem olhar para os lados, na ficção é perfeitamente aceitável.

O curta escolhido para direcionar este trabalho proporciona aos alunos a reflexão a respeito da construção de uma história de amor, fazendo o aluno perceber que esse enredo na maior parte das vezes segue um único modelo. E, além disso, esse texto consegue fazer o aluno perceber que mesmo que não haja um texto oral ou escrito é possível existir um texto. E que esse texto não verbal é compreendido da mesma maneira que um texto oral ou escrito.

Ao percebermos que não há como fugir dos mais diferentes gêneros textuais existentes no meio em que vivemos, não se importar com o letramento literário do aluno é reduzir o mundo em que ele vive, pois um ser humano que não sabe interpretar torna-se refém das próprias escolhas, deixando de ser capaz de exigir os seus direitos, ponderando que o mesmo não é capacitado para interpretá-los, podemos então, concordar que:

o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana realizadas em gêneros que circulam na sociedade. (MARCUSHI, 2008, p.28).

Para melhor ter domínio da língua, é importante que o aluno saiba interagir com os textos que o rodeiam, assim como ressalta Marcuschi “o ensino da língua deva dar-se

através de textos.” (2008, p. 51). Relembrando que o texto não é apenas o impresso, podemos considerar tudo que está a nossa volta que transmita uma mensagem como texto, um gesto, um aceno, uma frase, uma expressão, quando educamos para melhor interpretar qualquer tipo de material que contenha uma informação, educamos para melhor lidar com o mundo que nos rodeia.

O presente trabalho pretende propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de linguagem, pois ao utilizarmos um curta- metragem quase que totalmente mudo como ferramenta na sala de aula proporcionamos ao aluno uma visão diferente da linguagem além de que quando o aluno discute em classe com seus colegas e o professor a temática do curta, suas características e modo como a história foi construída, o discente desenvolve sua capacidade linguística, por isso concordamos com as Diretrizes (DCE's) quando ressaltam que:

É na escola que o aluno, mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (2008, p. 38)

Tendo em mente o que anteriormente foi abordado, apoiamo-nos novamente nas DCE's que argumentam que os alunos “devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.” (2008, p.14), pensando deste modo é necessário questionarmos como é possível ignorar as diversas mídias, considerando a nossa realidade atual? Ora, se as Diretrizes definem que discente deve ter acesso “ao conhecimento produzido pela humanidade”, as aulas dadas nesse novo contexto não devem ignorar a realidade enfrentada que hoje é cercada por diferentes formatos de texto. Entre eles o gênero aqui já citado, o curta- metragem. Quando pensamos em mídias, devemos ter em mente que elas são capazes de alienar ou instruir, é importante absorver delas o seu melhor, ou seja, a verdade, o que nem sempre é um papel muito fácil, contrapondo com o fato de que “as mídias têm menos pretensão de dizer a verdade que o próprio livro didático.” (GONNET, 2012, p. 9). Ou seja, ainda considerando que os livros também são mídias, porém, mídias que tem certa pretensão em mostrar a verdade ao seu leitor, entretanto, algumas mídias, diferentemente dos livros didáticos, não têm a mesma pretensão, os discentes estão fragilizados perante o bombardeio midiático que os envolve, ora, se algumas mídias não precisam dizer a

verdade, como saber se proteger delas? Interpretando-as! É claro que os jovens de hoje não se impressionam mais com os efeitos especiais vistos na televisão, e em sua maioria já não acreditam mais que possam ser verdadeiros tais efeitos, e não meros jogos feitos por computadores, bem como apresenta GONNET “os jovens telespectadores não se enganam com os efeitos especiais” (2012, p. 19). A questão é outra, é o fato de que os educandos precisam perceber que nem tudo que a mídia apresenta é necessariamente verdade, entretanto, não podemos fugir dela, uma vez que os textos midiáticos também são uma forma de linguagem, pensando que a “linguagem-função, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma de textualidade” (ANTUNES, 2010, p. 37). Para isso, voltamos à questão inicial do texto, a interpretação de diferentes gêneros textuais, entre eles o não-verbal, que é o caso do curta-metragem aqui utilizado, a fim de capacitar o aluno para que possa fazer uma leitura crítica, sendo ele capaz de ler não somente o que está explícito no texto, mas também o que está implícito.

Considerando que é a prática que nos auxilia perante o bombardeio midiático, uma vez que “com a análise de textos, pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim as regularidades indicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos.” (ANTUNES, 2010, p. 51), ou seja, ao interpretar, passamos a ser capazes de analisar o processo que envolve o texto a que somos expostos e, portanto, mais críticos em relação a eles, o que nos faz ter uma forma de discernir o certo do duvidoso, o que melhor nos capacita para compreender o que as mídias nos trazem, lembrando que elas não têm a obrigação de falar a verdade.

Quando criamos situações que permitem aos alunos refletir sobre o curta-metragem exposto para que eles questionem e reflitam sobre quem é o sujeito que está presente no texto; qual a informação explícita que o texto apresenta; há alguma informação implícita; o que o trabalho quer nos dizer; e também se o resultado do trabalho foi ou não alcançado, os discentes tornam-se mais críticos e atentos a informações que exigem uma leitura mais detalhada de outros modelos textuais. Podemos então dizer que quando o objetivo é alcançado temos um aluno melhor inserido ao seu contexto social, uma vez que “a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” (MARCUSHI, 2008, p 51). Não se pode deixar de ressaltar a existência da pluralidade das leituras que alguns gêneros

textuais permitem, uma vez que, nem todos os textos com os quais os alunos irão deparar-se permitirão uma única maneira de interpretá-los. Portanto, concordamos com as Diretrizes quando argumentam que “É importante ponderar a pluralidade de leituras que alguns textos permitem, o que é diferente de entender que qualquer leitura é aceitável. Deve-se considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero.” (2008, p.72), ou seja, além de alertar os alunos sobre essa pluralidade de leitura, ou melhor dizendo as diferentes formas de interpretar textos, nós como educadores não devemos deixar de ressaltar que essa pluralidade não significa que o discente poderá fazer qualquer leitura, ele deve entender que toda a sua leitura deverá ser baseada no que está escrito no texto ou no que o texto deixa subentendido.

Conclui-se, portanto, que ensinar a Língua Portuguesa é aceitar a constante ampliação da competência comunicativa do ser humano, assim como defende ANTUNES, “todo ensino de língua tem como objetivo maior: ampliar a competência comunicativa das pessoas” (2010, p 58). Ou seja, com o decorrer do tempo, a competência comunicativa do nosso aluno torna-se cada vez maior, sendo assim, quando inserimos o curta-metragem na sala de aula, ampliamos mais ainda a competência comunicativa do educando. Uma vez “que qualquer análise de qualquer segmento deve ser feita sempre em função do sentido da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito” (ANTUNES.2010. P 59), é bom ressaltar que o curta-metragem como qualquer outro tipo de texto precisa ser analisado como um todo, e não em partes, para que haja uma eficiente extrapolação textual do objeto analisado.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de texto** – Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editoria, 2010.

AVIÃO DE PAPEL. Jhon Kahrs. Kristina Reed e John Lasseter, 2012. Disponível em: <<http://virgula.uol.com.br/diversao/cinema/paperman-curta-de-animacao-da-disney-indicado-ao-oscar-e-divulgado-online-veja>>. Acesso em: 06/06/2013 às 13h.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.



MARCUSCHIL. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

PCNEM. Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2000.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A INTERTEXTUALIDADE E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA SECRETÁRIA EXECUTIVA NAS OBRAS FÍLMICAS: SECRETÁRIA E CAIXA DOIS

Marialin de Freitas Marcondes (G-IESSA)

Bruna Izabeli Costa Rosa (G-IESSA)

Cláudia Maris Tullio (orientadora)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar a representação social da profissional de secretariado executivo em duas narrativas cinematográficas “Secretária” e “Caixa Dois”. Tem como objetivos específicos reconhecer os intertextos presentes entre os filmes e averiguar os estereótipos criados pela sociedade e retratados nas obras fílmicas.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa básica quanto a sua natureza, qualitativa quanto à estrutura da abordagem do problema, exploratória quanto aos objetivos, documental quanto aos filmes anteriormente citados e bibliográfica a partir dos autores: Moscovici (2004), Koch & Elias (2007), Seiblitiz (1999). Através das pesquisas realizadas constatou-se que as representações sociais exercem forte influência sobre os padrões comportamentais vistos pela sociedade em relação a profissional secretária. Essas representações são pensamentos sociais, dinâmicos e diferenciados que se baseiam no cotidiano de cada indivíduo e que se modificam de sociedade para sociedade com o passar dos anos.

A profissional de secretariado retratada nas obras deste artigo é vista como uma profissional que deve apenas servir a seu chefe em tudo que lhe for requisitado, realizar tarefas rotineiras, servir o café, atender ao telefone entre outras atribuições básicas aqui representadas e é ainda, vista como um objeto sexual, sendo contratada em determinado caso, apenas por sua beleza física. Esta imagem profissional muitas vezes torna-se senso

comum e faz com que a secretária seja vista erroneamente perante a sociedade. A profissional secretária atualmente é uma assessora direta do executivo, uma profissional diferenciada que acaba por realizar trabalhos de extrema importância dentro da organização.

1. Referencial teórico

Observaremos neste trabalho o poder que as representações sociais exercem sobre a profissão do Secretário executivo, como este profissional é visto pela sociedade em dois filmes, veremos ainda quais realmente são as funções deste profissional e ainda a intertextualidade presente nas duas obras cinematográficas aqui retratadas.

1.1 Representações sociais

As representações sociais são as maneiras como a sociedade visualiza o indivíduo, elas nascem em determinado local mais não necessariamente permanecem apenas nele, elas podem migrar e se transformar com o passar do tempo e com a realidade vivida em cada estrutura social. Segundo Moscovici (2001 apud REIS;BELLINI) “as representações conservam a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam”.

A representação é a maneira de classificarmos o que vemos em categorias e nomes. “A representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.” (MOSCOVICI, 2004 apud REIS;BELLINI).

As representações influenciam a sociedade como um todo, para Moscovici (2004, apud REIS;BELLINI) "as representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas" que são partilhadas pelas pessoas.

A função das Representações Sociais é rotular o que não conhecemos, segundo Moscovici, (2004, apud REIS; BELLINI) "a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar". Porém, aquilo que nós não conhecemos pode alterar o que previamente conhecíamos, nos mostrando algo diferente. Moscovici (2004, apud

REIS;BELLINI) afirmou que "o que nos é incomum, não-familiar é assimilado e pode modificar nossas crenças. Esse é o processo de re-apresentar o novo."

Para representar a realidade e classificá-la é necessário nomeá-la:

É impossível classificar sem, ao mesmo tempo dar nomes. Ao nomear algo, nós o tiramos do anonimato perturbador e o levamos à matriz de identidade de nossa cultura. Dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo – se necessário, inventar palavras para esse fim – nos possibilita construir uma malha que seja suficientemente pequena para "impedir que o peixe escape" e, desse modo, nos dá a possibilidade de representar essa realidade. (MOSCOVICI, 2004 apud REIS;BELLINI)

1.2 Secretária executiva

O que é ser uma secretária?

A secretária do passado era vista como uma profissional que estava apenas a serviço do seu superior, atendendo telefonemas, servindo café e sendo apenas uma assessora. Segundo Seiblit (1999), "[...] assessorar é apenas uma das inúmeras funções de secretária. Secretária é aquela pessoa que se firma cada vez mais como formadora de opinião e na qual o executivo deposita sua total confiança".

A secretária executiva atualmente tem uma importante função dentro das organizações, para Seiblit (1999) "A secretária é peça fundamental no mecanismo da engrenagem que faz a empresa funcionar."

Um dos problemas muitas vezes encontrados na carreira da profissional de secretariado é o assédio sexual. Seiblit (1999) define "assédio sexual é um molesto insistente de natureza sexual."

Bergvall (1999) e Ostermann (2003; 2006) nos dizem que a linguagem e o gênero orientaram trabalhos desenvolvidos a partir de perspectivas para a demonstração de como as mulheres têm um espaço menor e menos importante talvez por isso, Caldas (2000, p.277) (apud, FUNCK) diga-nos que as mulheres seriam conceitualizadas como um grupo homogêneo, enquanto aos homens era dado um tratamento individual. Contudo a mulher ganhou seu espaço na sociedade e hoje são quase totalidade na área do secretariado executivo.

A secretária do passado não tinha espaço dentro das organizações já hoje, conforme Lima (2002, p. 447)

[...] a secretária executiva deixou de ser uma executora de pequenas tarefas para exercer funções criativas, em razão da gradativa chegada aos escritórios dos equipamentos tecnológicos, e de suas habilidades e aptidões no manuseio desses equipamentos e softwares [...] com os computadores e os softwares à sua disposição, a secretária executiva inventou soluções, racionalizou os processos de realização dos trabalhos nos escritórios, determinou novos rumos para seu papel profissional dentro das organizações."

1.3 Intertextualidade

Intertextualidade acontece quando um texto está inserido em outro texto que foi escrito antes deste e que faz parte da memória social de um todo. Segundo Elias e Koch (2006) "em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer."

2. Coleta e análise de dados

Optou-se por apresentar um resumo das obras fílmicas e ainda analisar as diferenças e as semelhanças presentes entre as secretárias retratadas em cada obra.

2.1. Resumo do filme "Secretária"



O filme conta a história de Lee Holloway recém saída do sanatório. Pronta para recomeçar sua vida ela decide ir à procura de um emprego nos jornais. Acaba sendo contratada como secretária no escritório de advocacia de E. Edward Grey, Suas funções

são datilografar textos, atender ao telefone e servir café para seu chefe. Lee se esforça para agradá-lo. Com o passar do tempo Lee e Grey embarcam em uma relação sexual por de trás das portas e começam um caso de amor no qual os papéis de dominação e total submissão são muito bem desempenhados pelos dois.

2.2 Resumo do filme "Caixa Dois"



Caixa dois é um filme brasileiro de 2007, do gênero comédia, dirigido por Bruno Barreto.

Luís Fernando é um banqueiro que, por meios ilícitos, recebeu uma grande quantia em dinheiro. Como a pessoa que ele sempre utiliza para enviar dinheiro para a sua conta no exterior está em coma, ele decide usar sua secretária Ângela como "laranja". O funcionário encarregado de executar o plano, que de 50 milhões, levaria 2 milhões de reais para si mesmo, se engana com o número da conta na hora de fazer o depósito e o dinheiro acaba caindo na conta de Angelina, esposa de um gerente de uma das filiais do banco, Roberto, que tinha acabado de ser demitido. Ao entrarem em contato com o banco e descobrirem que o dinheiro estava na conta de Angelina, eles entram em contato com ela para que ela faça o estorno do dinheiro. Quando a mulher se recusa a fazer o estorno, a vida de todos os envolvidos se complica. O filho dela, juntamente com um amigo que mechem com computação fazem um plano para que os banqueiros acreditem que o cheque era sem fundo e assim o dinheiro acaba ficando para a família de Angelina sem que os banqueiros desconfiem disso.

2.3 Análise do filme "Secretária"

Lee Holloway, uma mulher recém saída do sanatório que ocupar sua cabeça e decide ir atrás de um emprego. Após pesquisar em jornais ela encontra uma vaga de secretária e por ter um curso de datilografia ela vai para uma entrevista e logo é contratada apenas para fazer atendimento telefônico, café e datilografar documentos, estereotipada como uma profissional que apenas saberia realizar estes serviços e não poderia passar destes limites por sua falta de capacidade intelectual.

No decorrer do filme, Lee Holloway demonstra seus distúrbios psicológicos dentro do escritório de trabalho e seu Chefe, E. Edward Grey vê estes problemas e acaba usando isto ao seu favor.

Com seu poder de persuasão, e com a predisposição para submissão de Lee, Grey passa a visualizar a secretária como um objeto de desejo o que acaba por ser recíproco, assim, esta relação não pode ser considerada assédio sexual pois, é um ato consentido por ambas as partes, nisto, a relação entre eles ultrapassa o profissionalismo e acaba por se tornar uma relação afetiva.

Se esta relação afetiva tivesse se iniciado fora dos ambientes de trabalho não haveria este estereótipo da secretária como um objeto sexual fazendo com que essa representação se propague pela sociedade, e na visão de alguns, todas as secretárias sejam vistas como mulheres que mantêm relações com seus superiores dentro do ambiente organizacional.

2.4 Análise do Filme "Caixa Dois"

Ângela é uma mulher que está na meia idade e que há cinco anos trabalha para Luís Fernando, banqueiro da cidade, logo no início do filme, aparece Ângela conversando com seu namorado e dizendo a ele que acredita que só conseguiu esse emprego como secretária por seus atributos físicos e que os anos estão passando e ela não tem mais o mesmo corpo que antes, mostrando seu medo de ser demitida por essa mudança.

Por ser um banqueiro ambicioso e corrupto, Luis Fernando se viu na oportunidade de conseguir 50 milhões, mas, por vários motivos, necessitava de uma laranja e assim pensou em sua secretária que também era vista por ele como apenas um

objeto de desejo e que acreditava que ela não possuía inteligência para saber do que se tratava. Ao fazer a proposta para ela, ele percebeu que Ângela era inteligente tanto que no final do filme ela acaba ficando também com parte do dinheiro e Luis Fernando sem nada.

2.5 Intertextualidade entre os filmes

Em ambos os filmes as secretárias são vistas como objetos sexuais por seus superiores.

Em a "Secretária", ela se deixa levar pelos desejos do seu superior e acaba por retribuí-los. Já no filme "Caixa Dois" a secretária mesmo sendo vista apenas como bonita tenta mostrar que é inteligente e não tem relações com seu chefe.

No primeiro filme citado, não houve a separação entre profissionalismo e vida pessoa já que a secretária se envolve emocionalmente com seu superior. No segundo, a secretária apesar de se tornar laranja de seu chefe, sexualmente, não mantém relação alguma com ele.

Na obra "Secretária", ela exerce apenas funções básicas como atendimento telefônico, datilografar textos, servir café, já na outra obra, ela trabalha como uma secretária assessora de seu chefe, desempenhando inúmeras outras funções que uma assessora realiza.

3 Conclusão

Pode-se observar que os filmes mostram uma repercussão social de como a secretária é vista. Como visto anteriormente, a representação social, o senso comum, como a sociedade vê e nomeia determinados objetos, sujeitos e instituições influencia e incide sobre várias gerações. Assim, a secretária no filme "Caixa Dois" é vista como um símbolo sexual para o brasileiro, já no filme "Secretária" remete perfeitamente o papel da secretária no início do século 2000, não fosse pelo seu envolvimento emocional e sexual no trabalho.

Apesar do profissional de secretariado estudar, ter conhecimentos e habilidades bem aprimoradas para a profissão, muitas vezes esses atributos passam despercebidos, pois a sociedade não o valoriza e ainda no caso do Brasil, essa representação de

secretária promíscua acaba perpetuando durante anos e fazendo com que ela seja vista de maneira deturpada, o que causa vergonha aos profissionais sérios e éticos da área.

Ao contrário do demonstrado nos filmes o profissional de secretariado vai muito além de apenas realizar aquelas funções básicas. Com o passar do tempo, a secretária ganha maior espaço e destaque dentro do ambiente empresarial, propiciando a evolução de seu ofício. Enquanto a secretária for vista socialmente e representada nos filmes desta maneira errônea, e algumas, mantiverem este perfil, esta sempre será a imagem da profissional.

Dessa forma, cabe a ela modificar este estereótipo criado pela sociedade e representado, mantido pelo cinema, o qual funciona como espelho social. Ou seja, as representações sociais da secretária nas obras cinematográficas refletem apenas o pensamento e o preconceito da sociedade.

Referências

- ELIAS, Maria Vanda; KOCH, Ingedore Villaça. Texto e Intertextualidade. In: ELIAS, Maria Vanda; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.76-96.
- FUNCK, Susana Bornéo. Discurso e identidade de gênero. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Desvendando Discursos: Conceitos básicos**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p.182-195.
- LIMA, Solange Ferrari de. Tendências do Mercado: Profissão Secretariado Executivo. In: LOURENÇATO, Antonio Aparecido; Et al. **Manual do Secretariado Executivo**. 5 ed. São Paulo: D' Livros, 2002 p.447-456
- OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: LAKOFF, Robin; et al. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-12.
- REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, marta. **Representações Sociais: Teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**.
- SEIBLITZ, Vera Mattos de Lossio e. **Super Secretária**. São Paulo: Nobel, 1999.p.109.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DA COMPREENSÃO DO HOMEM E DAS SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO: *GETÚLIO*, UMA HISTÓRIA DE LIDERANÇA

Ana Rosa do Carmo Sana (mestranda) - Uniandrade

0. Introdução

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, tempo e espaço do romance *Getúlio*, assim como no século atual, a existência de uma liderança firme é requisito básico para o sucesso em todos os momentos e situações, quer na vida do indivíduo, quer no âmbito dos grupos sociais. Em tempos de globalização, a relevância do líder é temática de discussões nos diversos níveis das organizações. O mundo do trabalho, especificamente, vem sofrendo mudanças radicais desde os primórdios da era da industrialização, no século XVIII, — quando a principal força era a dos músculos, ou seja, o trabalho braçal — até os dias de hoje, quando se fala muito em trabalhador do conhecimento, protótipo do trabalhador atual. Não obstante mudanças profundas, a função do líder nada perdeu de sua relevância, nem a existência de liderança em qualquer tipo de empreendimento, seja ele político, econômico ou cultural, deixou de ser essencial.

Getúlio Dorneles Vargas foi um dos maiores referenciais de liderança política na história do Brasil do século vinte, cuja determinação, presença e força carismática mudaram para sempre a vida dos brasileiros. Sua trajetória política cobre o período de 1920 a agosto de 1954, quando, acossado por ataques a seu governo, encontra no suicídio a única saída para a crise.

Sua figura de líder é paradoxal: originário da oligarquia dos senhores da terra, passou para a história como o “pai dos pobres”. Preocupado em tornar o Brasil um país independente e mais justo, tomou medidas que aboliam as liberdades individuais, dissolveu o Congresso e estabeleceu um regime de exceção.

Em consequência, sua avaliação é igualmente controversa. Para muitos sua liderança foi populista e carismática, mas, ao mesmo tempo, racional. As estratégias na tomada de decisões foram arquitetadas minuciosamente no intuito de tirar o país da era agrícola e trazê-lo para a era industrial. Getúlio teria sido um autêntico líder trabalhista, que conquistou para o operário o direito à carteira assinada, o fundo de garantia e férias remuneradas; implantou o salário mínimo, criou o Ministério do Trabalho e concedeu à mulher brasileira o direito ao voto.

Para outros, Getúlio Vargas foi autoritário e conservador, perseguidor de democratas e comunistas, um ditador cruel e homem imoral, que acobertava as ações covardes de seus protegidos.

Neste trabalho, que analisa o romance biográfico *Getúlio* (2004), de Juremir Machado da Silva, propomo-nos levantar a visão do romancista sobre o líder Getúlio Vargas, o homem histórico transformado em personagem ficcional. A transformação de uma figura histórica em herói romanesco permite ao escritor chegar a uma compreensão maior do homem e das suas relações com o mundo. Considerando que o objeto de análise é o Getúlio-personagem como um caso de liderança, discute-se, primeiramente, a relevância do texto literário como meio para o conhecimento dos traços de caráter e das circunstâncias particulares que fazem um líder, bem como para uma reflexão sobre seus atos, erros e acertos.

Para caracterizar o romance *Getúlio* como biográfico, incluem-se considerações de Bakhtin sobre o desenvolvimento diacrônico do romance e a conceituação de Philippe Lejeune sobre o caráter referencial da biografia, bem como sobre a atitude do biógrafo em relação ao narrado.

Para a análise do texto, especificamente, selecionam-se quatro episódios que ilustram as qualidades e funções do líder político Getúlio Vargas, com base em teóricos de recursos humanos, como Araújo (2009), Chiavenato (2010) e Knapik (2011): 1) articulação para impedir a posse de Washington Luiz; 2) tomada do poder e dissolução do congresso; 3) política externa na Segunda Guerra; 4) volta ao Catete como presidente eleito.

Estabelecido o conceito de cronótopo, segundo Bakhtin, e sua relevância para a análise literária, analisa-se, nos episódios selecionados, o desenvolvimento do personagem como líder de uma nação.

1. A literatura e sua relevância para o conhecimento do homem

Através dos tempos a literatura tem sido o mais fecundo instrumento de compreensão do homem e das suas relações com o mundo. Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Rousseau, Dostoiévski, Kafka, etc. representam novos modos de compreender o homem e a vida e revela verdades humanas que antes dele se desconheciam ou eram apenas pressentidas. (AGUIAR E SILVA, 1979, p. 110)

A literatura tem um valor atemporal e permite que o indivíduo ou as pessoas busquem nos livros, quer se trate de textos históricos ou de ficção, exemplos de comportamentos que foram eficazes em tempos passados e ainda o são na atualidade. A função da literatura neste sentido se dá como repositório de fatos passados e conservação da tradição, um constructo que pode servir para modificar e programar comportamentos desejáveis para os contextos sociais atuais. Incluímos aí, exemplos de liderança.

Nesse sentido, a literatura não proporciona apenas experiências e métodos a serem utilizados no processo de formação de líderes, mas também exerce sobre o leitor uma carga de sentimentos e emoções que foram vividas no fato narrado em uma época totalmente diferente da época atual e tem o poder de despertar sensações variadas no leitor que proporcionam o aprendizado mais dinâmico.

Em sua obra *Uma questão de caráter*, cujo subtítulo é “Como a literatura ajuda a identificar a essência da liderança”, Joseph Badaraco (2006) afirma que nas melhores histórias, vida e literatura convergem e “os personagens surgem como pessoas reais, não marionetes ou espécimes de laboratório” (p. 12). Respondendo à pergunta como a ficção séria nos ajuda a compreender o que é liderança, o autor ressalta o poder que tem a ficção de nos dar uma visão interna, única, dos seres humanos e, neste caso específico, dos líderes e de sua capacidade de liderança. Na vida real, diz ele, “a maioria das pessoas vê os líderes de suas organizações ocasionalmente e percebem apenas de relance o que pensam e sentem. [...] Em contraste a literatura séria oferece uma visão do lado de dentro” (p. 11).

É a convergência de vida, ficção e fato histórico que buscamos na biografia romanceada de Getúlio Vargas, para alargar nossa visão de liderança, na avaliação do caráter, das atitudes e dos conflitos psicológicos de um líder diante de circunstâncias difíceis.

O estudo das características e funções do líder, de acordo com técnicos especializados, bem como reflexões sobre a literatura como “o mais fecundo

instrumento de compreensão do homem e de suas relações com o mundo”, fornecem elementos básicos para a análise do romance.

Vale evidenciar que a maneira como o líder desempenha suas funções determina se a organização terá sucesso ou não. No contexto atual, não basta ter requisitos de liderança e influência sobre outras pessoas, faz-se necessário a todo bom líder entender qual é sua função dentro deste grupo e desempenhá-la de forma exemplar. Para uma melhor compreensão relacionada às funções básicas de um líder é imprescindível a realização de uma retrospectiva conceitual concernente à liderança e sua relevância no contexto atual, segundo diferentes visões de conceituados teóricos das ciências sociais e humanas. E, com base nestas visões, estabelecer um paralelo destas com as diferentes formas de liderança apresentadas em obras de renomados autores e escritores na literatura brasileira e estrangeira.

A liderança como apresentada neste estudo pauta-se na habilidade dos indivíduos contemporâneos que, mais do que nunca, necessitam alcançar um diferencial que os torne competitivos, com sucesso individual e coletivo. Assim, a liderança é considerada nesta pesquisa como um atributo relacionado com a capacidade de um indivíduo influenciar ou ser influenciado. Dessa forma, serão abordadas características de liderança na personagem Getúlio Vargas no romance *Getúlio*, de Juremir Machado da Silva.

3 Análise do romance *Getúlio*

A estrutura narrativa do romance *Getúlio* mostra ao leitor, através da movimentação do personagem Getúlio Vargas a ação no tempo e no espaço, no romance a estrutura da narrativa é circular. Os vinte e sete capítulos da primeira parte levam o leitor do início ao término da reunião ministerial, quando um Osvaldo Aranha comovido afirma, “em poucos minutos que lhe haviam parecido, pelo menos, 24 anos” haver apenas duas soluções para a gravidade da situação: a resistência pessoal ao preço da própria vida ou a renúncia do presidente Getúlio Vargas.

Getúlio responde com palavras proféticas: “- Como não chegaram a nenhuma decisão, declaro que aceito uma licença, mas se vierem me depor, encontrarão o meu cadáver”. E retira-se de cabeça erguida.

A ação do romance propriamente dita se desenvolve em apenas algumas horas, o tempo de duração da reunião ministerial convocada por Getúlio Vargas na madrugada de 24 de agosto de 1954 para enfrentar a crise política que ameaçava o governo.

Passava bastante da meia noite. Já se vivia a madrugada de 24 de agosto de 1954. No salão de refeições dos barões de Friburgo, primeiros donos do Catete, transformando em sede da Presidência poucos anos depois da implantação da República, o ministério estava quase completo. (SILVA, 2004, p.13)

Passava das quatro horas da manhã de 24 de agosto de 1954. O tempo da narrativa é enfatizado pelo paralelismo das frases que marcam o início e o fim da reunião ministerial.

O suicídio de Vargas ocorre apenas no vigésimo primeiro dos vinte e nove capítulos da segunda parte. Seguem-se descrições da reação popular à morte do presidente, no Rio de Janeiro.

O tempo, ainda na primeira parte, compreende o governo de Vargas, a vida em família, as conquistas, as decepções, o enfrentamento de uma oposição agressiva e finaliza na madrugada do dia 24 de agosto de 1954, com o término da reunião ministerial no Palácio do Catete.

Na segunda parte, o tempo cobre o dia 5 de agosto de 1954, com o atentado a Carlos Lacerda, “- Estão chegando – diz Climério, postado na esquina da Hilário de Gouveia com a Toneleros, passando a mão nervosamente no rosto bexiguento” (SILVA, 2004, p.227). Relata a possível renúncia de Getúlio Vargas, sua morte e as razões para o suicídio e finaliza, em 2004, no Rio de Janeiro, cinquenta anos após a morte do homem enigmático que mudou a cara do Brasil.

No velório de Getúlio Vargas, seguem-se os discursos dos companheiros de governo: “Morreste como mártir, tiveste a glorificação que só têm os grandes estadistas, os que sabem viver e morrer.” (Silva 2004 p.373) palavras de Jango. O fecho do romance da vida de Getúlio Vargas é poético:

Um pássaro amarelo pia numa árvore qualquer. Guilherme Arinos despede-se do corpo com um aceno. Faz-se um grande silêncio. Quase se pode ouvir o rumor das lágrimas caindo. Getúlio está de volta à “savana verde”, ao pequeno cemitério de São Borja, à sua fronteira indevassável. Simplesmente, ao pampa. (SILVA, 2004, p.374)

Os capítulos finais constituem um breve retrospecto das ações e reações que se seguem à morte de Getúlio Vargas nos círculos políticos do governo e da oposição.

As datas importantes da trajetória política de Getúlio Vargas são apresentadas em retrospectiva, do ponto de vista de vários personagens. Constitui-se assim o pano de fundo do romance, com todos os fatos que levaram ao 24 de agosto de 1954.

Toda a narrativa é feita em terceira pessoa, narrador onisciente, que penetra no pensamento de Getúlio Vargas e dos personagens secundários.

O que está em pauta é a crise política para cuja solução, o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, encontra apenas uma saída: o suicídio. O Getúlio dos últimos dias, apresentado no romance, já está velho e alquebrado e acompanhando a narrativa vêm as lembranças do grande ícone do populismo brasileiro, suas reflexões sobre os aliados políticos que em algumas ocasiões se viraram contra ele para depois voltar a gravitar sob sua esfera de influência.

Paralelamente, em capítulos intercalados, acontece um diálogo entre dois anciãos na época atual: uma mulher que critica duramente Getúlio e um homem que aponta as grandes realizações do político gaúcho. Esses dois personagens só são nomeados no final da trama, trata-se de Tércio (encarregado de ser o guardião dos diários do presidente e seu biógrafo) e uma amiga da esposa alemã de Lutero Vargas, filho de Getúlio.

Para melhor contextualizar o romance e seu autor, apresentamos a fortuna crítica do romance de Juremir Machado da Silva que durante três anos, coletou informações em jornais, revistas e livros, entrevistou setenta e três pessoas direta ou indiretamente tocadas pela morte do ex-presidente, em 24 de agosto de 1954. Desta forma, consegue apresentar na obra a intimidade de Getúlio e a solidão do poder.

Getúlio é uma galeria de personagens no melhor estilo da retórica da época: o Monstro, o Mandão, o Patrão, o Corvo, o Profeta, o Anjo Negro, a Bem-amada, o Cavaleiro da Esperança, o Pistoleiro, o Manco da Fala Fina... Ou uma sequência de datas carregadas de significados: 1930, 1932, 1935, 1937, 1938, 1945, 1950 e 1954. (grifo do autor)

O autor retrata também um Getúlio múltiplo, sedutor, complexo, contraditório, paradoxal - um personagem de romance. O romance revela a retórica de uma época passional da imprensa e da política brasileira ao resgatar os rastros da memória de uma galeria de personagens ainda vivos, passados mais de cinquenta anos do tiro que rasgou as entranhas do Brasil.

A história de Getúlio Vargas, “Pai dos Pobres”, mas, sobretudo um homem de carne e osso, como é considerado por Silva, como segue na narrativa abaixo.

Quem foi Getúlio Vargas? Um oligarca com pendores sociais, um revolucionário inesperado, um ditador cínico, um reformador social maquiavélico, um fascista tupiniquim, um homem sedento de poder e sem escrúpulos para conservá-lo, um político do seu tempo com um projeto que mudou o Brasil, um democrata que morreu para lavar a própria honra? Passados 50 anos do seu suicídio, que o tornou mito, o enigma Getúlio persiste. Os historiadores dão conta da sua época. Os sociólogos o esvaziam em conceitos prêt-à-porter. O homem continua múltiplo, sedutor, complexo, contraditório, paradoxal. Um personagem de romance, o romance da sua vida. (Entrevista Juremir, 2008)

4. Cronótopo no romance *Getúlio*

Cronótopo refere-se ao conceito em que Mikhail Bakhtin faz alusão a questão de espaço-tempo e ao indivíduo histórico-real que se apresenta neles (BAKHTIN, 1993, p.211). Evidencia-se que na literatura o espaço e o tempo são indissociáveis, sendo que na narrativa apresenta-se como fundamental, pois influencia diretamente as transformações temporais e espaciais de uma realidade social.

Cândida Vilares Gancho, em sua obra *Como analisar narrativas*, indica que o tempo na narrativa literária assume dois aspectos: tempo cronológico e tempo psicológico. No primeiro, o tempo transcorre na ordem natural dos fatos pode ser mensurado em dias, meses, anos e séculos. O tempo psicológico, por outro lado, transcorre em uma ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação e por isso não é linear (2002, p. 20-21).

Embasada nestas conceituações teóricas e nos resultados das análises procedidas demonstra-se como no romance *Getúlio* o espaço é um acontecimento e não um pano de fundo. Como confirma Bakhtin,

tudo está relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem (costumes, atividade e trabalho) e que constituem o tempo cíclico [...] Por outro lado, teremos os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do homem, as marcas impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnicas, estrutura social etc. O artista decifra nelas os desígnios mais complexos do homem, das gerações, das épocas, dos povos, dos grupos e das classes sociais. (BAKHTIN, 1997, p.243)

Na literatura e no romance estes indícios temporais e espaciais se encontram no tempo do enunciado concreto onde os elementos cronos e topos são medidos um em função do outro. “Entendemos o cronótopo como uma categoria conteudística - formal da literatura” (BAKHTIN, 1993, p.211). O autor ratifica sobre estes indícios

No cronótopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os indícios do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam-se o cronótopo artístico. (BAKHTIN, 1993, p.211)

Desta maneira, exemplifica-se na perspectiva bakhtiniana, onde o conteúdo do romance *Getúlio* condiz com acontecimentos da época, não se restringindo estritamente a uma temática, mas a este valor estruturante e organizador.

Assim, de acordo com Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, no **tempo cíclico** começam a surgir indícios do tempo histórico, onde o tempo cíclico é imutável, com começo, meio e fim e, já o **tempo histórico** chama a atenção dos historiadores pois, são as marcas visíveis da atividade criadora do homem, “as marcas impressas por sua mão e por seu espírito” (BAKHTIN, 1997, p. 244) .

O autor ainda afirma que, não é só o momento passado que nos interessa, mas o que demonstra e vem no futuro, “as contradições internas da época, perdendo seu caráter absoluto, eterno, adquirido, revelam, no interior da época, uma pluritemporalidade da história: o remanescente do passado e os germes, as tendências do futuro” (BAKHTIN, 1997, p. 244-245).

Desta forma BAKHTIN aponta ainda, a significativa relação entre o cronótopo e os gêneros literários

O cronótopo tem um significado fundamental para os gêneros na literatura. Pode-se dizer francamente que o gênero e as variedades de gênero são determinados justamente pelo cronótopo, sendo que em literatura o princípio condutor do cronótopo como categoria conteudística – formal determina (em medida significativa) também a imagem do indivíduo na literatura: essa imagem sempre é fundamentalmente cronotópica. (BAKHTIN, 1993, p. 212)

Exemplo deste tipo de imagem, onde passado, presente e futuro se chocam, é o personagem Getúlio Vargas, um homem marcado pela história. Seus feitos ecoam nos anos adentro influenciando o comportamento de indivíduos sociais. Como comprova este apontamento de BAKHTIN “E nesse cronótopo concreto, que parece englobar tudo, realizava-se a exposição e a recapitulação de toda a vida do cidadão, efetuava-se a sua avaliação público-civil” (BAKHITIN, 1993, p.252).

E ainda, de acordo com este autor, o **tempo biográfico**, é o tempo das escritas, ou seja, tudo o que foi registrado em determinada época – que é o objeto de nosso estudo – a literatura e registro.

O tempo biográfico não é reversível em relação aos próprios acontecimentos da vida que são inseparáveis dos acontecimentos históricos. Mas em relação ao caráter, esse tempo é reversível: um outro traço do caráter, tomado separadamente, poderia aparecer mais cedo ou mais tarde. Os próprios traços do caráter não têm cronologia, sua aparição muda de lugar com o tempo. O próprio caráter não cresce e não se altera. Ele apenas *completa-se*: incompleto, não revelado e fragmentário do início, ele torna-se *completo* e arredondado no final. (1993, p.259)

Em **03 de novembro de 1930**, Vargas se torna chefe do governo provisório, cargo almejado por João Neves, que inicia uma batalha verbal. Para João Neves, “Getúlio Vargas era fraco, um indeciso, um manipulador” (SILVA 2004, p. 73). Já para Vargas, a atitude de seu opositor se dava pela disputa do poder e registra em seu diário: “[...] João Neves está zangado – queria ser ministro do Interior - , vai lançar manifesto (VARGAS, 1995, p. 22). Em diálogo com Osvaldo Aranha, Vargas afirma que João Neves nunca mudou, “sempre foi um pequeno frasquinho de veneno manejando brilhante capacidade oratória e pequena capacidade de compreensão das situações muito especiais” (2004, p. 72).

Em 1932 - Revolução Constitucionalista¹ foi patrocinada pela oligarquia paulista a pretexto de exigir do governo federal a reconstitucionalização do país. Vargas em seu diário relata tal fato entre os dias 9, 10 e 11, “[...] Muito influenciou na definição dos acontecimentos a atitude de lealdade e decisão de Flores da Cunha [...] Irrompe o movimento da Revolução em São Paulo. Todo o tempo absorvido nas providências para combatê-lo. Morosidades, confusões, atropelos, deficiências de toda ordem, felonias, traição, inércia” (1995, p. 115). Neste sentido, a decisão tomada pelo presidente em meio à pressão do momento demonstra as características de liderança de Getúlio Vargas, “A criança esquisita, o Getúlio menino que o professor Braga achava estranho – e afirmando ao velho Vargas: “Esse guri, vai longe, é capaz até de ser presidente da República” (2004, p.37)”.

¹ No dia 9 de julho, tropas da 2ª Região Militar e da Força Pública de São Paulo, comandadas por Isidoro Dias Lopes e Euclides Figueiredo, levantaram-se contra o Governo Provisório, dando início ao movimento que se tornou conhecido como Revolução Constitucionalista. (VARGAS, 1995, p. 115)

Em 1935, de acordo com anotações no diário do presidente, a Intentona Comunista² consta registrada nos dias 24 e 25 de novembro de 1935. Para Silva, “aconteceria de qualquer maneira, mas nossos agentes infiltrados ajudaram no parto. Erramos? Não. A época exigia medidas fortes, e vermelhos e verdes eram perigos reais se agigantando no horizonte” (2004, p.57).

A conspiração comunista, estimulada pelas divergências políticas, explodiu em duas rebeliões: a do 21º Batalhão de Caçadores, em Natal, e a do 29º Batalhão de Caçadores, em Pernambuco. (VARGAS, 1995, p.444)

Em 1938, o Estado Novo foi anunciado por Vargas em 10 de novembro, “sabemos que uma ditadura esclarecida pode ser um meio para um fim, nunca um fim em si mesma – explicou, quase perdendo o fôlego, como se precisasse desabafar. – Os integralistas quase me mataram, em 1938, por terem sido excluídos do plano que eles mesmos haviam matreiramente urdido” (SILVA, 2004, p. 55). Referenda-se sobre sua fala com a narrativa de seu diário.

Era o primeiro aniversário do novo regime. Corriam muitos boatos de movimentos armados, assaltos, golpes de mão etc. ao mesmo tempo, preparavam-se festas comemorativas da data. Mas amanheceu chovendo, uma chuva contínua de manhã até a noite. (VARGAS, 1995, p. 172)

Denota-se de maneira nítida o cronótopo de situação de tempo e espaço, quando Getúlio foi deposto em **outubro de 1945**, em um golpe militar liderado por Góis Monteiro. O diálogo com Monteiro ocorre no quarto do hospital (espaço) em visita de Getúlio Vargas a Góis Monteiro. “por que você me derrubou em 1945 ”? (tempo) (2004, p.63).

Ao término da visita, um velho soldado e um veterano de olhos úmidos e braços cansados, num abraço terno e demorado (2004, p. 65). Getúlio perdoa o amigo e se lembra dos conselhos do pai do qual sentia falta,- da fortaleza dos braços da mãe e paciência certa do pai: “devagar com o andor, guri! Não aperta muito, Getúlio!”. Memórias do passado que remetem ao cronótopo novamente. Pensava nisso sempre que um movimento de recuo se impunha. “Devagar se vai longe e ainda se volta, guri”, ensinava o pai, reportando o gado na fazenda Triunfo (2004, p. 96). Silva ainda ressalta

² conhecida também como Revolta vermelha

a determinação do líder Getúlio Vargas, apesar dos momentos difíceis, Getúlio afirmava: “Saberei resistir a qualquer golpe” (2004, p. 70).

Em 18 de **setembro de 1946** é promulgada a nova Constituição, cujo princípio regulador desta constituição era: a igualdade de todos os cidadãos perante a lei; sigilo de correspondência inviolável; a liberdade de consciência, crença e exercício de quaisquer cultos religiosos; pena de morte é extinta, entre outros princípios.

Já em **1950**, Vargas é eleito presidente do Brasil com 48,7% do total de votos. Segundo Silva, Getúlio cumpriu sua promessa: “Voltarei, mas como líder de massas, não de partidos”.

Após Getúlio assumir o governo, os problemas surgiam em grande escalada e Vargas já não se encontrava tão entusiasmado, estava cansado. O pensamento de Vargas era de que, “O poder entristece” (2004, p. 71) e que “A memória era o seu pior e mais agudo inimigo” (2004, p.87).

A cabeça de Getúlio é o Brasil, e cada brasileiro [...] O país se diluía numa mistura candente de pequenas verdades e grandes mentiras, sendo que tudo se prestava ao verdadeiro e ao falso. Numa ciranda de fragmentos, tudo está lá, tudo está nele, já não sabia se pensava o que pensava ou se apenas deixava cair o lábio e pressentia o que todos pensavam, numa balbúrdia de cacós, em cada canto longínquo da nação. [...] Era a roda da vida e a vida num turbilhão. No entanto, não havia movimento, a não ser as esferas azuladas que lhe saltavam do entorno dos olhos como pedrinhas no Ibicuí. (SILVA, 2004, p. 223)

E em **24 de agosto de 1954**, Vargas se suicida às vésperas de golpe militar para destituí-lo. Constata-se que Vargas não resiste à pressão e tira a própria vida. SILVA corrobora, “a morte pode ser o último dom de um homem ao seu povo. O poder pode tudo, menos deter a autonomia do homem para morrer” (2004, p.63). De acordo com Silva, o DIP tinha como imagem de Vargas que, “Ele (Getúlio) seria sempre o “pai dos pobres”, o sorriso largo da simpatia, da honra e do amor ao trabalho”, já para os biógrafos, “Getúlio sempre será a esfinge. Oceano de memória, poeira do tempo, rebentação precoce ou tardia, crepúsculo ou alvorada da revolução, ponteiro sinuoso numa vida feita de saltos para a frente ao sabor de infinitas e silenciosas digressões” (2004, p.200).

Para a liderança, as atitudes do Getúlio Vargas histórico e do ficcional, são relevantes no contexto social atual. Estas atitudes, tais como: dedicação, saber ouvir o outro, comprometimento, ponderação dos fatos, visão aguçada, 59 anos após sua morte,

ainda são marcantes e, podem motivar os indivíduos ou às organizações a segui-las, de forma a obter um diferencial, que os tornem competitivos, atributo tão necessário na atualidade. Segundo Silva, Getúlio era “homem de fronteira, missioneiro, gente considerada arisca, que esconde o pensamento com falas mansas” (2004, p. 200).

Em São Borja, no coração da “savana verde”, nas entranhas do pampa, na fronteira que sempre os uniu, entre os túmulos dos presidentes Getúlio Dornelles Vargas e João Belchior Marques Goulart, separados discretamente por algumas sepulturas sem história, descansam os restos do negro Gregório Fortunato. (SILVA, 2004, p.430)

Situar tempo e espaço torna-se relevante para a análise de uma narrativa pois a apresentação de fatos e aspectos contribuem para uma verificação mais criteriosa e rica dos dados que se apresentam. Isto nos remete à contribuição que pode advir para a cultura material e para a continuidade desta investigação.

5. Conclusão: o líder Getúlio Vargas

De modo geral, este artigo propicia reflexões sobre a literatura como fonte de motivação de indivíduos e vem corroborar com a premissa de que as pessoas podem ser influenciadas e conseqüentemente ter comportamentos e atitudes desejáveis para a liderança individual ou coletiva.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao fazer uma contextualização sobre a evolução das abordagens e habilidades sobre liderança e explorar essas características na personagem Getúlio Vargas no romance *Getúlio*, destacando-se a importância da literatura sobre competências de liderança. Fica clara a necessidade de explorar esses conceitos de modo mais sistemático e analisar a sua aplicabilidade em contextos variados. A pesquisa, nesse sentido, contribui ao possibilitar a análise do processo de liderança subsidiado pela literatura.

REFERÊNCIAS

BADARACCO, Joseph L. Uma questão de caráter: como a literatura ajuda a identificar a essência da liderança. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BAKHTIN, Mikail M. Estética da criação verbal. 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikail M. Problemas da poética de Dostoiévski. 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOURNE. Richard. A esfinge dos pampas. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

LEJEUNE. Philipe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, Juremir M. Getúlio. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

VARGAS. Getúlio. Diário 1930-1936. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

VARGAS. Getúlio. Diário 1937-1942. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

PEIXOTO. Alzira V. A. Getúlio Vargas, meu pai. Rio de Janeiro: Editora Globo.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA

Ederson Lima de Souza (mestrando) – UEPG
Aparecida de Jesus Ferreira (doutora) – UEPG

0. Introdução

A memória é elemento integrante de nossa condição de ser humano. Ela é propulsora para que histórias do passado sejam revisitadas e, conseqüentemente, “revividas” e “repensadas”, uma vez que o fato já vivido não pode ser mais o mesmo, seria o velho pensamento de Héraclito, “é impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio”, pois nem o rio nem a pessoa são as mesmas com a passagem do tempo. Partindo dessa reflexão, olhar as histórias contadas por licenciados acerca de sua formação acadêmica, é percorrer “águas fluviais” possíveis para compreensão de aspectos pertinentes à sua formação enquanto futuro professor. Desse modo, este trabalho, recorte temático de minha dissertação em andamento, discutirá a narrativa como instrumento de reflexão na formação de professores, mais especificamente de acadêmicos do quarto ano do curso de Letras Português/Francês, futuros professores de línguas.

Os objetivos pertinentes à minha discussão que se delineia doravante são: i) Compreender o texto autobiográfico escrito pelo aluno de Letras Português/Francês como revelador de sua formação acadêmica; ii) Verificar de que maneira a narrativa revela os desejos e frustrações para o exercício da docência, principalmente o que tange à língua francesa; iii) (Re)pensar uma possível identidade profissional docente. Para abarcar minha reflexão, dividi este artigo em três seções: a primeira trará respaldo teórico a fim de discutir questões de identidade; a segunda seção abordará a temática da pesquisa narrativa e a utilização de narrativas na formação identitária do futuro professor de francês; a terceira seção tratará da análise de dados, utilizo uma narrativa para elucidar os objetivos propostos acima. Por fim, teço considerações sobre minha reflexão nesse trabalho.

1. O que falar sobre identidade(s)?

Quando se trata da formação de professores, não se pode deixar de entender esse professor como um sujeito provido de uma história, mas também interferido por outras tantas advindas das mais diversas instâncias sociais por que ele passa. Hall (2007) adverte que o sujeito pós-moderno não é dotado de uma identidade fixa, ou seja, não é mais um “ser” nuclear em sua constituição, trata-se de identidade possível. Passa ele a ser constituído por fragmentos devido às diversas histórias vividas. O autor salienta que o fato de essas histórias interferirem na constituição do sujeito, sua identidade não é mais unificada, completa, já que ela sofre mudanças (adequações) dependendo do lugar onde o indivíduo se instale. A globalização é um fator apontado pelo autor como deturpador dessa “identidade unificada”, pois está associado à dinâmica das sociedades serem mutantes. Assim, o percurso da História promoveu uma distinção entre os “tipos de sujeitos”, Hall (2007) aponta que existem três possíveis concepções, sejam elas o sujeito do iluminismo, sociológico e o pós-moderno. Em linhas gerais, o sujeito do Iluminismo era caracterizado pela sua unicidade, por ser um indivíduo centrado, dotado de razão, consciência e ação. Isso partilhava uma concepção individualista, já que o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa, ou seja, o sujeito era único com identidade fixa. Quando observamos o sujeito sociológico, percebemos que, devido às atividades do mundo moderno, há um descentramento, pois a relação com os outros se torna importante, já que a *cultura* era mediada por ele. Existe aí a *interação* entre o eu e a sociedade, cuja relação desfaz o vazio entre o pessoal e o público. Por fim, o sujeito pós-moderno é aquele que não possui uma identidade fixa ou permanente, pois as várias identidades que o compõem serão ora complementares, ora contraditórias. Desse modo, o sujeito torna-se fragmentado.

Bauman (2005) propõe ver o sujeito como “fluido”, ou seja, já não há mais uma fronteira devidamente marcada onde se possa delimitar a identidade tanto individual quanto coletiva. O autor caracteriza nossa época como liquefeita, fluida e volátil, pois a identidade individual se desfaz no intercâmbio cultural entre as nações. Por esse motivo o termo “pertencimento” é responsável por essa inquietação quanto à busca de uma identidade fixa, pois o mundo pós-moderno não exige pertencer a um lugar no sentido de manter estritamente características particulares e estanques, mas sim o intercâmbio

de possibilidades na formação da identidade do sujeito, uma vez que a interação com o outro interfere na sua própria identidade. Nas palavras do autor:

[...] ter uma “identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p. 17)

A “negociação” é fator que passa a valer nessa concepção de Bauman, porque a identidade passa a ser negociada no tempo e no espaço onde o sujeito se insere. Entretanto, a ação de “negociar” não é de todo fácil e harmoniosa, já que a “identidade” não está à disposição livremente do sujeito. Assim, a tensão gerada na delimitação dessa identidade é decorrência da luta entre a identidade do sujeito e as outras, e o que determina a fixação de uma em relação à outra é a negociação constante.

Woodward (2000) aponta que os significados das representações são responsáveis pelo sentido que atribuímos a nossas experiências e a pensar quem somos. Assim, a constituição de uma identidade se dá pela caminhada feita no espaço da representação, cuja ligação se faz com a cultura e o significado. A simbologia advinda da cultura é responsável por tornar o que somos ou o que podemos ser. Todavia, a autora salienta que também a globalização é elemento responsável da crise identitária na modernidade tardia, porque vê nela uma mudança nos padrões sócio-econômico-culturais, por desencadear influências heterogêneas no processo identitário, isto é, a identidade não será mais homogênea devido à interferência de outras fontes culturais e sociais e isso pode promover uma resistência do sujeito, o que faz novas posições de identidade surgirem. Quem está no poder é responsável por definir quem é incluído ou excluído das representações (WOODWARD, 2000, p. 18). Se para essa autora a identidade é marcada por diferenças, visto que minha identidade existe devido a uma relação externa a mim (eu não sou aquilo que o outro é), é possível pensar que “a identidade” é construída tanto no espaço simbólico quanto histórico-social. A legitimação de uma identidade é dada por um suposto e autêntico passado. A busca em recuperar um passado na unicidade da história e da cultura, bem como reafirmar questões de “tornar-se” e “ser” são dois posicionamentos para a constituição de uma identidade cultural. Porém, nisso existe um problema que permeia o discurso da unicidade da identidade nacional: a diferença de classe, gênero ou raça. Ao pensar que a identidade nacional é una/fixa, descartam-se as identidades (as particularidades) do

sujeito pertencente àquela nação, pois não se leva em conta as diversas histórias e tradições que a compõe.

O retorno ao passado é necessário para a construção da identidade, pois segundo Woodward (2000), ao se buscar o passado, ele vem ao presente para produzir nova(s) identidade(s) e mesmo assim ela seria “um todo faltante”. Clandinin e Connelly (2000) argumentam que cada identidade possui sua história, por isso é possível pensar que o retorno ao passado é necessário justamente para a construção da identidade presente. Ou seja,

[...] as identidades têm suas histórias – são histórias pelas quais vivemos ou ‘construções narrativas que adquirem formas no desenrolar de nossas vidas e que podem, como é comum acontecer com tais construções, se solidificar em entidades fixas (uma construção narrativa imutável), ou então continuar a crescer e a se transformar. (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p. 95)

Hall (2007) comunga de reflexão semelhante ao destacar que as narrativas das nações são meios de unificar o conceito de pertencimento a um mesmo local, isto é, manter as tradições é a maneira de manter a identidade intocável, é a certeza do legado às gerações futuras. O próprio autor enfatiza que as narrativas, isto é, as histórias que são contadas de geração a geração promovem a construção de identidades, pois as memórias (narrativas) que são passadas entre os sujeitos de uma nação interligam o presente com o passado, construindo assim imagens, quiçá possível, para a solidez da identidade nacional.

1.1 Identidade docente multifacetada

O professor está inserido nessa discussão sobre a crise de identidade por ser um sujeito que procura pertencer a algum espaço além de constituir-se como professor. Por isso ele deixa de ser visto como um sujeito cartesiano, ou seja, é um sujeito descentrado e passa a ser considerado como um sujeito multifacetado. Hall (2007) distingue cinco grandes momentos concernentes ao sujeito cartesiano, são eles: o primeiro está ligado ao marxismo, cujo preceito é de que a história é construída por homens mediante as condições que lhe são oferecidas; o segundo advém da descoberta do inconsciente por Freud, já que nossa constituição enquanto sujeitos está ligada a processos psíquicos e simbólicos, ou seja, distancia-se da razão. Os trabalhos de Saussure configuram o terceiro descentramento, pois ao afirmar que “a língua é um sistema social e não um

sistema individual”, Hall (2007, p.40) estabelece uma possível relação entre língua e identidade, “eu sei quem ‘eu’ sou em relação com o ‘o outro’ [...] que eu não posso ser”. Foucault representa o quarto descentramento, cuja ideia central está no poder disciplinador, na regulação, na vigilância do indivíduo. Por fim, o feminismo marca o quinto descentramento. Propõe, com a política de identidade – uma para cada movimento, uma discussão das relações unívocas até então: família, sexualidade, trabalho, etc.

Desse modo, o novo sujeito-professor é posto como um sujeito fluido, descentralizado, multifacetado, isto é, além de assumir a questão técnica de sua matéria, ele também estará suscetível a se adequar aos diversos movimentos que tanto uma sala de aula (lugar de atuação profissional) como outros fatos sociais podem promover. Por isso, ele passa de meramente um “ser técnico” para ser visto como pessoa, um ser-pessoa, isto é, observar-se nele as marcas de sua trajetória de vida, de seu passado que, direta ou indiretamente, fazem dele, o sujeito-professor, um ser dialógico. A construção identitária do professor é via de regra construída por meio de poder. Sendo assim, o poder está associado a quem detém o comando. Exemplo disso, é possível pensar no Estado, pois é (era) detentor de suas fronteiras e com isso mantinha controle de sua nação e conseqüentemente mantinha a identidade fixa. Contudo, a globalização vem para minimizar as fronteiras entre os Estados e a consequência disso foi a fluidez do poder, uma vez quebrada a fronteira o poder, atrelado a este *status*, quebra-se também.

A globalização, termo citado na seção anterior e retomado nesta, deve ser elucidada pelas palavras de Canclini (2007, p. 29), falando que se trata de estratégias a fim de promover a hegemonia de corporações, sejam indústrias, financeiras ou qualquer outro setor da vida social, para se apropriar de recursos naturais ou trabalho de países mais pobres. Bauman (1999) enfatiza que o objetivo é pensar que a globalização é responsável pela destruição do Estado-Nação, já que este abre mão de sua soberania para poder manter uma nova ordem mundial, aquela em que as grandes corporações (dotadas de “não pertencimento”) dominam o espaço e afetam a relação dos sujeitos trabalhadores.

A relação de poder está na formação identitária do professor, já que a identidade não é construída isoladamente, mas sim na relação com o outro. Nas palavras de Moita Lopes (2002, p.30),

“é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”.

O resgate da trajetória do professor por meio de narrativas é um dos caminhos possíveis para observar a inserção do professor no meio social, já que o sujeito-professor é multifacetado, entendido como homem, mulher, jovem, adulto, pai, mãe, etc. Essas diversas identidades se convergem em um discurso multifacetado, manifestante de diversos posicionamentos da constituição desse indivíduo. Por isso, Moita Lopes (2002, p. 31) propõe que “o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo”. Em Bronckart (2008) reforço sua premissa de que a linguagem é atividade social, isto é, o agir, realizado em um determinado espaço social, é um propulsor para a construção de conhecimentos.

2 Pesquisa narrativa: a narrativa como formadora

Telles (1999) discute a importância da pesquisa narrativa como abordagem adotada na formação do professor, pois lhe propicia o papel de “agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”. Outros autores como Clandinin e Connelly (2000), Telles (2004), Abrahão (2004) e Passegi (2011) já apontam pesquisas e resultados utilizando a pesquisa narrativa, também chamada de pesquisa autobiográfica, na formação de professores. A narrativa passa a ser o centro dessa abordagem. São textos constituídos de unidades narrativas, cuja significação é captada pelo pesquisador, isto é, além de ser a abordagem para a coleta de dados, a própria coleta será material para análise; outrossim, o professor constitui-se como agente e objeto da investigação científica, negando um papel passivo diante da pesquisa (Telles, 1999). Portanto, adotada essa prática, constitui-se nela o método e o objeto da pesquisa. Fato importante a se fazer uma ressalva é a ação emancipatória do sujeito pesquisado e, por que não, a intervenção do pesquisador no espaço onde se circunscreve para pesquisa.

A pesquisa autobiográfica busca uma “reinvenção” do sujeito por ele mesmo, pois “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si” (PASSEGI, 2011, p.147). Por se tratar de uma metodologia de pesquisa interpretativista, a observação da realidade da profissão “professor” a partir do próprio docente propicia o “conhecimento desenvolvido”, já que o professor passa a ser “co-pesquisador” de sua própria trajetória

profissional e pessoal, pois, pelo fato de o professor ser um sujeito inserido na sociedade pós-moderna, como argumentado na seção anterior, ele é dotado de identidades múltiplas e, por esse motivo, as diversas instituições sociais, sejam elas família, escola, universidade, moldam a identidade desse indivíduo, isto é, “ninguém se forma no vazio”, segundo Moita (2007, p. 115), a qual assinala também: Ainda,) assinala:

Esta abordagem [abordagem biográfica] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 2007, p. 116)

O que de certo modo é reafirmado por Abrahão (2004), porque ao adotar-se essa metodologia de pesquisa, o pesquisador compreende que a realidade social é multifacetada, complexa e socialmente construída por sujeitos que vivem de modo dialógico o (auto)conhecimento.

Nóvoa (2007, p. 15) destaca que o “processo identitário da profissão docente” é constituído intimamente em cada sujeito o estilo de “ser professor”, mesmo que gozemos de um tempo onde racionalização e uniformização sejam palavras de ordem. Assim, a Pesquisa Narrativa busca (re)colocar a voz dos professores no cerne das discussões de ensino, observando por meio de uma produção heterogênea, o percurso seguido para a constituição identitária. Para isso, Nóvoa (2007, p. 16) ressalta:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (grifo do autor).

Larrosa (2004, p.12) ao afirmar que “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas” ratifica que a narrativa, na pesquisa narrativa, não é meramente um “relato de fatos”, ela se constitui de discurso, cuja definição é partilhada de Bronckart (2008) o qual afirma que o discurso é o somatório de texto mais contexto. Ainda Delory-Momberger (2008, p. 98) salienta que o discurso constitui o sujeito, e por isso não há como separar esse indivíduo da linguagem, já que esta é espaço onde se “fabricam” sujeito e história. A concepção

de “narrativa igual discurso”, já é observada em Moita Lopes (2002, p. 60) quando este autor, ao discutir a construção de identidades sociais, situa a narrativa como discurso, por se tratar de uma organização discursiva. Ou ainda, num viés vygotskyniano, o discurso é instrumento mediador para a construção de conhecimento.

3 Análise de um texto autobiográfico: a narrativa do acadêmico na sua formação

Mello (2010) lembra que adotar a pesquisa narrativa como viés metodológico torna-se viável para compreender a formação acadêmica, conforme a autora “ao narrar uma experiência, tenho a experiência narrada como fenômeno estudado e é ao narrar que reflito sobre esse fenômeno e componho sentidos sobre o mesmo” (MELLO, 2010, p.173). Para tanto, busco uma reflexão sobre os futuros professores de língua francesa, alunos que estão finalizando sua graduação em Letras Português/Francês no ano de 2013. Para fins de análise neste artigo, trago um texto autobiográfico a fim de elucidar com o apoio do aparato teórico como é possível “ver” o acadêmico e tão logo professor de língua(s) a partir de sua própria narrativa. O texto em análise constitui um *corpus* de doze textos, coletados em uma aula de Estágio Supervisionado de Francês do ano vigente, escritos pelos alunos matriculados nessa matéria. Para composição do texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto que pudesse narrar sua trajetória de formação, desde a educação básica até o momento presente. Os alunos receberam algumas perguntas norteadoras que versavam sobre assuntos de escola, professores, ensino, língua. Cada um teve o prazo de uma semana para devolutiva.

A narrativa selecionada para este fim é de autoria de uma aluna, cujo nome ficcional, para assegurar preservação da identidade da informante, é Raquel, uma vez que o trabalho maior de onde vem o texto autobiográfico em análise passou pela COEP – Comissão de Ética em Pesquisa. Sua escrita é bastante pontuada com situações que a fizeram escolher a condição de professora. Reforça em diversos momentos que o percurso por ela feito não foi fácil, tendo inúmeras vezes de readequar seu estilo de vida para poder dar conta de seu desejo em ser professora.

Nessa narrativa será observado os elementos que caracterizam sua identidade como (futura) professora de língua, mais especificamente, de língua francesa. Para compor a ideia de “docência” na formação dessa informante, segmentei a narrativa em três partes para refletir sobre seu discurso enquanto aluna de Letras. O quadro abaixo norteia essa análise e está como ilustração da tessitura da argumentação.

Identidade profissional docente	3.1 Desejo em ser professor
	3.2 Considerar-se professor
	3.3 Negar-se como professor

3.1 Desejo em ser professor

O excerto abaixo revela que Raquel ao narrar sua trajetória demonstra interesse na formação docente. Nesse caso, o termo “agir”, proposto em Machado (2009), demonstra que a ação de Raquel em “fui fazer a matrícula” determina que ela mesma interferiu em seu mundo, pois ela passou a ser *actante* de seu agir. Apesar de demonstrar dificuldades para a realização do curso, assinalo que o elemento conjuntivo “mas” tem importância nesse trecho, haja vista que ao pontuar suas ações para a realização do curso, ela revela em seu texto fatores difíceis, mas ela se vê como vencedora nesse percurso. Isso é enfatizado pelo uso do sintagma verbal *consegui*, conotando uma realização com êxito.

eu soube que tinha magistério no Instituto de Educação e fui fazer a matrícula, como era longe de casa tive que dar um jeito, pois iria de ônibus e continuava a cuidar de crianças para me manter no curso até o final, não podia trabalhar o dia todo, pois o curso me tomava muito tempo, tinha estágio quase todos os dias, não foi fácil, mas consegui finalizar o curso.

Rodrigues Junior (2008) discute em seu trabalho, ao utilizar a pesquisa narrativa como metodologia, que por meio de elementos linguístico-discursivos e também a avaliação da carga semântica das escolhas lexicais é possível perceber e compreender a complexidade da aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, seu argumento respalda minha reflexão sobre o desejo de Raquel em ser professora.

3.2 Considerar-se professor

No primeiro parágrafo, Raquel pontua seus dados (nome, idade, data e local de nascimento), destaca o nome dos pais e, posteriormente, salienta a separação deles, cujo fato é desencadeador para seu desejo em ser professora. A partir do segundo parágrafo, a autora começa a narrar acontecimentos que vão constituindo seu “discurso docente”.

Comecei contando esta história, pois é a partir da desta separação dos meus pais que percebi o gosto ao ensinar. Quando meus pais separaram, eu fiquei responsável pelos meus irmãos, pois a mãe trabalhava e não tinha ninguém para cuidar de nós e como eu era a mais velha, levava meus irmãos para a creche e depois ia para a escola. Eu ajudava meus irmãos a fazer tarefa e estudávamos juntos em casa até a mãe voltar do trabalho. Com 15 anos estudava no período da manhã e no período da tarde cuidava do meu primo e vizinhos, ensinava-os a escrever e a ler através de desenhos e brincadeiras lúdicas.

Os trechos destacados mostram que o discurso da autora dessa narrativa reforça que o conceito de professor já estava presente desde cedo em sua constituição de ser, pois aos “quinze anos” ela “ensinava”, novamente ela é actante de seu agir (MACHADO, 2009), o que faz pensar que sua identidade docente já vem sendo construída no âmbito familiar, isto é, tais atividades desenvolvidas com seus irmãos, primo e vizinhos demonstram que Raquel assume uma posição de professora. Essa passagem remete-me às palavras de Hall (2007) quando este autor, ao tratar da identidade nacional, destaca que a solidez da identidade é a interligação entre presente e passado na construção de imagens. Ou seja, a narrativa desenvolvida por Raquel segue este pressuposto, pois neste momento presente (momento da escrita de si) ela retorna aos quinze anos e constrói para seu leitor uma imagem de professora. Essa rememoração promovida por Raquel, já é destacada acima em Abrahão (2004), já que a “lembrança em si” é reanalisada pelo seu próprio informante. Desse modo, essa análise caminha para os preceitos propostos no interacionismo sociodiscursivo, seja ele, segundo Cristovão (2008, p. 04), “[...] a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do próprio indivíduo.”

3.3 Negar-se como professor

O texto autobiográfico composto por Raquel revela que sua opção pelo curso de Letras Português/Francês se deu por “falta de opção”, pois após ter tentado vestibular para Serviço Social, Pedagogia em instituição pública e posteriormente ter ingressado em uma instituição particular, ela aderiu ao programa de vagas remanescentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Entretanto, sobrou-lhe a vaga em Letras Português/ Francês. A justificativa apresentada por Raquel foi a sua adequação ao horário, pois o curso é no período noturno, situação facilitadora para ela. Assim,

parafraseio Moita (2007) salientando que a pesquisa narrativa na formação docente é uma abordagem que permite compreender as diversas dimensões da vida de uma pessoa. O excerto abaixo é a parte final do relato de Raquel.

Minha vontade é dar aula de português, no momento não me sinto segura para lecionar a língua francesa, sinto que não estou apta ainda para exercer esta profissão, aprendi muita coisa com o francês até compreender a gramática de português através da gramática francesa, mas é só para mim, sem o objetivo de passar isso a outras pessoas [...]

Nele é percebido que a autora, embora já mantenha seu discurso para o “agir docente” por intermédio de suas ações e atitudes desde a adolescência (como visto em seção anterior), ela “não se sente segura” para lecionar francês. Essa afirmação é advinda do que conhecemos por intermédio de sua narrativa, pois como ela adentrou no curso de Letras com vaga remanescente, isso implicou atraso, pois a “turma regular” já estava avançada no estudo da língua. Isso leva às palavras de Nóvoa (2007, p. 16), pois “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, ou seja, as dificuldades encontradas por Raquel, após repensadas, poderão lhe ser úteis para o exercício futuro de sua docência. Por fim, os pressupostos do ISD são de que nossas ações no mundo são representações indiretas do que se vive no mundo, isto é, reconfiguração do mundo ordinário; posto assim, o texto é uma materialidade que organiza as nossas leituras (interpretações) do agir (MEDRADO, 2011, p. 30), isto é, a narrativa na formação de professores é um artefato que deve ser considerado para que a história relatada não seja meramente uma exposição de fatos, mas sim um espaço para readequações e reflexões acerca de identidade(s) docentes.

4 Considerações finais

A narrativa posta como artefato para contribuir na formação do professor mostra-se bastante pertinente para a reflexão do próprio ser que escreve sobre si mesmo. Em Bronckart (2008) é referido de que por meio da linguagem, o sujeito modifica o mundo e se modifica: ela transforma o mundo e somos por ela transformados. Partindo dessa ideia do ISD, busquei demonstrar como a narrativa de Raquel pode ser utilizada para detectar elementos de sua trajetória de vida responsáveis para marcar a sua identidade profissional. Sua narrativa mostrou que a autora já desenvolvia um discurso docente desde pequena e que sua insistência na entrada para um curso superior

(Pedagogia ou Letras) foi pertinente ao seu agir, isto é, ela em diversos momentos do texto afirmou que queria ser professora. Entretanto, no que se refere ao exercício da docência em língua francesa, sua narrativa revelou que, devido às circunstâncias, ela não se sente preparada para ser professora de francês. Por isso, Bronckart (2008) coloca a linguagem como constituída de práticas situadas, ou seja, a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas que, por sua vez, se traduz em um texto. Isso mostra que a prática da narrativa na pesquisa narrativa é um instrumento formativo válido tanto para o professor formador quanto para o licenciado, tão logo futuro professor.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. IN: ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BRONCKART, J.P.. *Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. (CONNELLY E CLANDININ, 2000, p. 95)
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Estudos da linguagem á luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- DELORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A. 2007.
- LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). IN: ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p. 11- 22.
- MACHADO, A.R. et al. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. p. 171 a 187. IN: ROMERO, T. R. S. *Autobiografia na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. P. 111 – 140. IN: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas,SP: Mercado de Letras, p. 29-81, 2002.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.2, p.147-156, mai/ago. 2001.

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008, p. 273-292.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.34, p. 79-92. jul/dez.1999.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, 2004. p.57 - 83.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A OBRA DE ARTE COMO DENÚNCIA DA IDEOLOGIA NAZISTA EM TERROR E MISÉRIA DO TERCEIRO REICH

Mara Bilk de Athayde (Mestranda) UNIANDRADE

0. Introdução

Neste ensaio, objetiva-se discutir algumas cenas de *Terror e miséria do Terceiro Reich* (1935-1938), de Bertolt Brecht (1898-1956), dentre elas “O espião”, “Mulher judia”, “Físicos” e “O egresso”, à luz de perspectivas teóricas brechtianas e de considerações críticas de influentes críticos da contemporaneidade. Em sua obra intitulada *Estudos sobre o teatro* (2005), Brecht traz uma primeira questão: “Poderá o mundo de hoje ser reproduzido pelo teatro?” (Brecht, 2005, p.05). Tendo em mente a resposta para esta questão, Brecht optou por um teatro político, utilizando esta expressão artística para despertar uma consciência que levasse a uma ação social transformadora.

Para Brecht o teatro era uma forma de conscientização para um entendimento a respeito das relações sociais, apresentadas em um processo dialético, tendo a intenção de divertir e principalmente fazer refletir. É o grande propagador do teatro épico e didático que visa demonstrar e esclarecer questões sociais.

O Teatro Épico utiliza o efeito de distanciamento ou estranhamento (*Verfremdungseffekt*, em alemão), sempre com o intuito de despertar no espectador uma visão crítica do que se passa. Para Brecht é necessário estranhar tudo que é visto como natural.

Brecht foi obrigado a abandonar a Alemanha após Hitler chegar ao poder, passando por vários países da Europa até chegar aos Estados Unidos da América, onde ficou grande parte de seu exílio. Mesmo distante de sua pátria, nunca deixou de denunciar os crimes que ocorriam durante o período do nazismo.

Em 1948, retornou à Alemanha, sempre lutando pela causa operária. Ainda que marcado pelo clima de sua época, Brecht é um dos autores mais encenados na

atualidade. Sua obra insiste em ressurgir com todo vigor, mostrando quão atual é a sua dramaturgia. Assim o próprio Brecht, com sua vasta produção artística nos responde a questão sobre a possibilidade do teatro reproduzir o mundo: “Uma coisa fica, porém, desde já, fora de dúvida: só poderemos descrever o mundo atual para o homem atual, na medida em que o descrevemos como um mundo passível de modificação” (Brecht, 2005, p. 07).

Especialmente neste momento, em que uma mobilização nacional está nas ruas de nosso país, fica sempre atual a postura do dramaturgo que apresenta as questões sociais não como algo imutável, mas em contínuo processo de transformação que leva o espectador à reflexão.

1 Contextualização histórica: a ascensão do nazismo

Em 1933, ano em que Adolf Hitler é nomeado chanceler pelo presidente da Alemanha, Bertolt Brecht, que já sofria perseguições, é forçado a emigrar para a Dinamarca frente à ascensão iminente do poder nazista.

Após a morte do presidente Hindenburg, Hitler dissolve o Parlamento alemão e assume plenos poderes na Alemanha nazista, começando uma forte repressão em toda a sociedade. Durante o congresso anual do Partido Nazista em setembro de 1935, em Nuremberg, seus líderes anunciaram novas leis que institucionalizavam várias das teorias racistas. Estas leis, conhecidas como “Leis de Nuremberg”, excluíram os judeus da cidadania alemã e os proibiam de casar-se ou manter relações sexuais com “alemães ou alguém de sangue alemão”. Eles não podiam mais votar ou ocupar cargo público. Também privaram os judeus da maior parte de seus direitos civis, destituindo-os até mesmo de sua dignidade humana:

Jornais alemães, principalmente o *Der Stürmer*, *O Tufão*, publicavam caricaturas antisemitas para descrever os judeus. Depois que os alemães deflagraram a Segunda Guerra Mundial com a invasão da Polônia, em setembro de 1939, o regime nazista utilizou propagandas para causar a impressão de que os judeus não eram apenas sub-humanos, mas que eram também perigosos inimigos do Reich alemão. O regime buscava obter o apoio, ou o consentimento tácito, da população alemã para as políticas que tinham como objetivo a remoção permanente dos judeus das áreas onde viviam alemães. (Enciclopédia do Holocausto, 2013).

Também é deste período o decreto para que todos os jovens sejam convocados para a Juventude Hitlerista, neste local as crianças eram ensinadas a desprezar todos os

considerados "indesejáveis" pelo regime nazista. A princípio a participação era voluntária, tornando-se, depois, obrigatória. Caso os pais não permitissem a participação de seus filhos na JH, eram submetidos a severas sentenças de prisão, ou ainda, seus filhos poderiam ser mandados a outras regiões do país. O Partido Nazista também pressionava para que professores incentivassem todos os alunos a entrarem para a JH.

É neste cenário que Brecht escreve a peça *Terror e miséria no III Reich*. O autor, já em exílio, utiliza entrevistas e notícias veiculadas pelo rádio e jornais, que chegavam até ele, para retratar uma Alemanha que vivia sob o domínio do medo, expondo a decadência cultural e material vivida naquele país, durante o período que antecede a segunda guerra mundial.

A peça é composta de cenas curtas que mostram como a atmosfera de medo, que se instalou na Alemanha, foi sentida pela população em geral: professores, cientistas, pequena burguesia, funcionários públicos, todos viveram sob o regime do pavor. Para o escritor e ator Fernando Peixoto, esta peça "é um veemente documento: analisa opressores e oprimidos, assim como a penetração do terror e do medo no cotidiano das famílias alemãs" (1991, p.168).

2 Teatro documentário em 24 quadros: *Terror e miséria no Terceiro Reich* (1935-1938)

A peça é composta de 24 cenas curtas e independentes que mostram aspectos da vida privada, as diferentes reações causadas na população sufocada pelo regime imposto. Foi escrita no mesmo período em que foi implantada a política racial do nazismo: o antissemitismo. O próprio autor, Brecht, a define, num texto em que escreve em terceira pessoa:

Publicou poemas contra os nazistas e escreveu uma peça *Terror e miséria do III Reich*, que mostra a falta de liberdade de quase todas as camadas do povo alemão sob a ditadura, em vinte e quatro cenas independentes, ambientadas em casas, clínicas, salas de tortura, campos de concentração, escolas, fábricas, casernas, etc., a falta de liberdade de quase todas as camadas do povo alemão sob a ditadura. (Brecht, 1995, p.164)

O crítico Martin Esslin ressalta que esta peça não tem o perfil característico dos outros escritos teatrais de Brecht, ou seja, o teatro épico e o efeito de distanciamento não são aqui marcados pelo autor, segundo o crítico: "são esquetes escritas num estilo pouco brechtiano, de convenção naturalista" (1979, p. 302).

O teatro naturalista é a encenação que pretende criar uma ilusão da realidade, um simulacro. Assim Brecht sacrificava seus princípios dramáticos não aristotélicos em favor de uma reação imediata diante de uma emergência para produzir um efeito prático e imediato. Mas o estilo de Brecht está presente antes de cada cena, ali o autor escreve um verso sobre o que será discutido, onde também segundo Esslin, se podem encontrar algumas características que fazem parte da encenação do teatro brechtiano como o sarcasmo e a ironia.

3 Cenas da peça em revista: decadência, miséria e terror no cotidiano da população “O espião”

Ei-los: os Senhores Professores estão aprendendo a marchar. O nazistinha puxa-lhes as orelhas e lhes ensina a posição de sentido. Cada aluno, um espião. Não precisam saber nada do mundo ou do universo. Mas é interessante informar: o que, de quem e quando. Aí vêm as criancinhas. Elas buscam o carrasco e o trazem para casa. Delatam o próprio pai, chamam-no traidor. E ficam olhando, quando levam o velho de mãos e pés algemados. (Brecht, 1991, p. 238)

A peça inicia com um diálogo entre um homem e uma mulher, após ele se recusar a atender um telefonema de um vizinho (Klimbtsch) que está sendo processado por fiscalização escolar. O diálogo entre o casal lembra que “todos” se afastaram deste casal. Ele e a mulher discutem sobre este fato. A mulher com receio alerta: “(M) - você deveria ter atendido ao telefonema. Agora eles vão saber que não queremos vê-los” (Brecht, 1991, p. 238).

No fragmento de diálogo abaixo observamos como o que está sendo dito, não condiz com as atitudes tomadas pelo casal, o pai, um professor, discorda do regime nazista ao qual é obrigado a aderir, expõe sua opinião somente dentro de casa, mas quando a empregada entra na sala, pára imediatamente de falar: “(H) - Dentro de minhas quatro paredes posso dizer o que bem entender. Em minha casa não admito censura...” (Brecht, 1991, p. 240). Interrompe o que está dizendo, pois entrou a Empregada com a bandeja do café. Enquanto ela está presente, ninguém fala. Quando ela sai, ele questiona: “(H)- somos mesmo obrigados a ter uma empregada que é filha do Fiscal-do-Quarteirão?” (Brecht, 1991, p. 240).

O conflito está no fato do homem não poder expressar sua opinião e no medo da mulher pelo que pode acontecer se “alguém os ouvir” (Brecht, 1991, p. 242). Há um

clima de apreensão, medo e dúvidas que geram a desconfiança do casal até do próprio filho.

Depois de fazer perguntas sobre uma notícia do jornal, o filho recebe um dinheiro para comprar qualquer coisa na rua. No meio da discussão o casal não se lembra de ter dado dinheiro ao menino e começam as elucubrações sobre o que estariam dizendo quando o menino saiu, pois o filho frequenta a juventude Hitlerista, onde são estimulados a contar tudo o que ouvem em casa.

(H) - mas o que você acha que ele deve ter escutado?

(M) - O que você falou sobre o jornal. Também não deveria ter dito sobre a casa marrom. O garoto é muito nacional-socialista.

(H) – O que foi que eu disse sobre a casa marrom?

(M) – não se lembra? “Você disse que lá as coisas não são muito limpas.” (Brecht, 1991, p. 244).

“O espião” é uma cena em família que mostra a sensação de impotência e invasão de privacidade que o estado impunha na vida privada, não existe autonomia sobre os próprios pensamentos. Não há mais liberdade de expressão. O terror gera uma omissão, ninguém tem coragem a expor uma opinião contrária ao regime. Ao final da cena, o menino retorna com um saco de bombons na mão e os pais se perguntam se ele realmente saiu somente para comprá-los.

“A mulher judia”

Vocês agora verão um deles. Tiraram-lhes as mulheres judias. Agora só serve ariana com ariano. Não adianta xingar ou chorar. Estavam degenerando: Agora se regeneram. (Brecht, 1991, p.230).

Tendo como tema o antissemitismo, Brecht escreve esta cena em que uma mulher judia é pressionada a deixar seu marido. Ela faz ligações telefônicas para se despedir de alguns conhecidos, queima sua agenda telefônica e ensaia vários diálogos de como conversar com o marido sobre sua partida. Quando este chega, eles conversam. Ela parte para não “atrapalhar” os negócios do marido.

Na fala abaixo vemos o desespero da mulher que tenta achar palavras para o momento em que terá de se despedir do marido. Ela ensaia diversos discursos, dentre eles:

(Mulher) Pois é, estou fazendo as malas. Não finja que não percebeu nada, nestes últimos dias! Fritz, eu admito tudo, com exceção de uma coisa: de não nos olharmos cara a cara

na última hora que nos resta! Eles não têm o direito de fazer isso conosco, esses mentirosos que forçam todo mundo a mentir (...). Que há de errado na forma do meu nariz ou na cor dos meus cabelos? É justo que eu tenha que abandonar esta cidade, onde nasci para poderem dar a outra pessoa a minha ração de manteiga? (...) Vocês são monstros, ou lacaios de monstros! Não, eu não estou sendo razoável, mas num mundo assim, de que serve a razão? Você fica aí sentado, vê sua mulher arrumando as malas, e não diz nada. As paredes têm ouvidos, não é? Mas vocês não dizem nada: uns ouvem, outros calam. (Brecht, 1991, p.234-5)

Brecht, com o monólogo da mulher judia, faz um recorte da perseguição ao povo judeu, os que conseguiram fugir deixaram para trás família, amigos a vida que tinham. Quando o esposo chega em casa, percebe-se que ele, mesmo gostando da esposa judia, sente um alívio com sua partida:

(Marido): Talvez não esteja tão errado assim; você precisa respirar um pouco de ar puro, a gente aqui está sufocando. Depois eu vou ao seu encontro, quando cruzar a fronteira, eu me sentirei melhor. (...) Nós do rebanho intelectual, não podemos ser menosprezados assim, eles não vão poder fazer uma guerra com esqueletos sem coluna vertebral. E as pessoas não se esquivam com tanta facilidade, quando a gente as olha de frente. A que horas sai o seu trem? (...) Vou conseguir uma permissão especial... Que diabos! Não posso mandar minha mulher ao estrangeiro viver com 10 marcos por mês! Que porcaria isto tudo! Eu me sinto no fundo de uma fossa! . (Brecht, 1991, p.237).

Há uma inversão de valores que vão muito além do regime antissemitismo, vê-se na cena a preocupação do marido ariano, considerada pelo nazismo como raça superior, em não ser menosprezado pelos vizinhos e pela sociedade, por ter uma esposa judia.

“Físicos”

Agora vêm os Senhores Sábios, com falsas barbas teutônicas e olhos cheios de terror. Eles não querem a verdade física: preferem uma física ariana, a física oficial alemã. (Brecht, 1991, p.229)

Novamente o tema do antissemitismo é problematizado; aqui dois cientistas trocam correspondências com o físico Albert Einstein, que neste momento se encontra também exilado. As cartas versam sobre o estudo de ondas gravitacionais.

Em determinado momento, os cientistas entram em estado de pânico quando um deles, sem querer, comete um lapso e pronuncia o nome de Einstein. Os nomes dos cientistas são identificados por X e Y, termos utilizados em cálculos quando ainda não se sabe a resposta.

As falas abaixo apresentam o momento em que os cientistas recebem a correspondência. Um misto de ansiedade pela resposta e medo de serem descobertos, pois estão sendo vigiados.

Y – Mikowsky transmitiu-lhe as nossas perguntas. Aqui está a resposta.

X – estendendo a mão com avidez – Dê-me. Pára de repente. E se descobrirem que nos correspondemos com ele? (...)

Y – Você não vai consegui decifrar. Anotei tudo no meu código particular taquigráfico. Vou ler alto.

X – Cuidado!

Y – O cabeça-de-bagre está no laboratório? Indica o lado direito

X – Não, mas o Reinhardt está. Mostra o lado esquerdo. Sente-se aqui. (...)

X – Mas o que pensa Einstein da... (Brecht, 1991, p.231).

Diante do terror demonstrado por Y, X percebe o lapso cometido e fica mudo de espanto. Y arranca-lhe as notas das mãos e enfia os papéis no bolso.

A instituição do terror pela força policial, representada pelo vigia que observa o trabalho dos físicos, o uso de códigos para trazer as respostas de Einstein ao laboratório, representando assim as ligações com um judeu e todo o momento de terror vivido pelo povo alemão, fez com que a pronúncia do nome do físico Einstein, causasse pavor nos físicos, pois este fato poderia levá-los a uma condenação.

“O egresso”

Ai vêm os torturados, os interrogados a chicote. Calaram uma noite inteira. Agora suas mulheres e amigos os olham com desconfiança: que foi que confessaram de manhã? (Brecht, 1991, p.259)

As perseguições do regime nazista não se davam somente com judeus, havia as minorias que eram perseguidas de acordo com os conceitos de inferioridade, ou seja, todos os que se diferenciavam do padrão ariano escolhido como perfeito. Nesta cena que recebe o nome de “o egresso” se percebe a insegurança, o medo da delação, sem um motivo aparente. Um vizinho de nome Max, ficou durante meio ano num campo de concentração e, agora que retorna ao seu bairro, aparece com a mão atrofiada e dois dedos amputados.

Os vizinhos estão receosos de sua companhia, de se aproximar dele, eles têm medo, mas o que causa medo na vizinhança é imaginar o que ele, Max, teria contado durante as sessões de tortura que talvez possa comprometer os outros moradores de seu

bairro. Todos querem distancia deste egresso. É importante observar de que maneira o regime nazista levou o terror para a vida privada, gerando um clima de apreensão.

A cena começa num domingo pela manhã, com o Homem (Willi) e sua esposa (Anna) na cozinha, conversando sobre o vizinho (Max) que voltou de campo de concentração:

M: Na verdade, vocês não têm nada contra ele.

H: Sabemos que foi solto do campo de concentração.

M: E então, por que tanta desconfiança?

H: Já tem acontecido tanta coisa. E lá dentro a barra é pesada. A mão deles é pesada. (Brecht, 1991, p.259).

Nesta volta, Max, o egresso, vai a casa deste casal vizinho que visitou sua esposa doente Selma, mas o casal Mahn o atende com desconfiança. Começam uma conversa sobre assuntos variados, o egresso (Max) percebe a desconfiança do casal e tenta acalmar o vizinho que finge estar aceitando a sua presença.

Egresso baixinho – Willi, eu ainda sou o mesmo.

H superficialmente – Mas claro. Vai ter música na praça. Se arrume, Anna. Já tomamos o café. Vou passar um pente no cabelo.

Saem ambos e vão para o aposento ao lado. O egresso fica sozinho, sentado. Pegou o chapéu. Assobia baixinho. O casal volta já vestido para sair.

H – Vamos Max.

Egresso – Está bem. Só quero dizer uma coisa, Wili: acho que você está certo.

H – Está bem, então vamos.

Saem juntos. ... (Brecht, 1991, p.263).

Novamente os gestos e as falas das personagens em contradição. O egresso afirma ser a mesma pessoa, o vizinho finge entender para acabar logo com o assunto para irem embora.

Considerações finais

Temos aqui um recorte da situação vivida pelo povo alemão, uma visão individual e cotidiana sob as ordens do regime nazista. Podemos sentir o clima que rondava as relações pessoais, o medo de expressar opiniões contrárias às ordens vigentes, à insegurança nas relações pessoais gerada pelo receio de uma possível delação, pois não havia diferença, ante o medo e terror, de um defensor do regime político de uma pessoa que tentava defender a si e sua família de uma possível denúncia contra o nazismo,

O Terror de Estado acarretou uma omissão coletiva, a população tinha medo de ajudar até os mais próximos, como os vizinhos, que passavam por dificuldades. As leis de Nuremberg eram rígidas e como todos se vigiavam era uma questão de sobrevivência ignorar os fracos, doentes e principalmente os perseguidos pelo regime. Para Bauman: “Simplesmente manter-se vivo significava fechar os olhos à destituição e agonia das outras pessoas... Raramente a simples preocupação com a sobrevivência esteve tão perto da corrupção moral” (1998, p. 172).

Da análise dessas quatro cenas da peça *Terror e miséria do III Reich* temos um retrato de como o nazismo entrou no cotidiano da sociedade alemã, atemorizando-a e forçando a aceitação e a participação no regime nazista, destruindo não só as relações entre as pessoas, mas causando profundas e permanentes transformações na vida das pessoas que viveram aquele momento como também nas gerações futuras.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRECHT, Bertolt. Terror e miséria do Terceiro Reich. Trad. Gilda Osvaldo Cruz. In: **Teatro completo**, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 180-287.

_____. **Estudos sobre teatro**. Tradução Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ESSLIN, Martin. **Brecht: dos males o menor**, um estudo crítico do homem, suas obras e suas opiniões. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht, vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

A Propaganda Política Nazista. Enciclopédia do Holocausto. Washington. Disponível em <http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005202> . Acesso em 08 jul. 2013, 19h47.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A PINTURA DE FRANCIS BACON E O CINEMA DE JOHN MAYBURY: INTERTEXTUALIDADES

Adriana Rodrigues Suarez (Mestre)- UEPG

Resumo: O corpus deste artigo é o filme *Love in the Devil: Study for a Portrait of Francis Bacon*, dirigido em 1998 por John Maybury, com a participação dos artistas Derek Jacobi, no papel do artista/pintor irlandês Francis Bacon e Daniel Craig, no personagem George Dyer. Essa produção cinematográfica apresenta a história da vida conturbada de Francis Bacon, suas angústias, desejos, quais são representados em sua produção pictórica. O objetivo desse artigo será construir uma intertextualidade entre o plano A do filme e a pintura *Três estudos para figuras na base de uma Crucificação* (1944), do artista Francis Bacon, resultando em uma leitura estética entre o cinema e a pintura. Para levantar tais dados e traçar os correlatos entre a obra pictórica e o plano, o artigo utilizará de pesquisa teórica bibliográfica entre a obra pictórica do artista e o corpus. Esse artigo discorre sobre análise de imagem, intertextualidades e mídias.

0. Introdução

O objetivo deste trabalho será construir uma intertextualidade entre o Plano A do filme *Love is the Devil: Study for a Portraided of Francis Bacon* (1998) e a pintura *Três estudos para figuras na base de uma Crucificação* (1944) do artista irlandês Francis Bacon, resultando em uma leitura estética entre o cinema e a pintura. No filme, o diretor John Maybury explora o mundo interno do personagem em um gênero fílmico que caracteriza o drama psicológico. Experimentando toda a empolgação, a paixão e o desejo que deve ser reprimido no ordenamento humanitário da vida, revelando o personagem, ora protagonista e ora antagonista, questionador do poder, da culpa e do desejo sexual.

Antes da apresentação do recorte selecionado para análise vale a pena contextualizar brevemente a vida e a obra desse artista irlandês para tornar possível o entendimento do contexto levantado por essa produção cinematográfica.

1. Francis Bacon: um artista experimental

Bacon, um notável artista autodidata e experimental, viveu em sua infância muita amargura, medos e indignações. Era filho de um pai violento que nunca aceitou a homossexualidade do filho. Cresceu em circunstâncias relativamente indisciplinadas e solitárias, foi morar em Londres, onde trabalhou como decorador de interiores para sobreviver e dedicou-se completamente aos prazeres da vida. (FICACCI, L., 2007, p. 21).

Bacon foi um dos artistas do século XX que expressiu, através de sua pintura, a tragédia da existência de maneira mais realística representando os dramas da condição humana, num sentido oculto, subjetivo, violento e trágico. No início da sua produção artística, as estéticas cubista e expressionista foram seus alicerces, representações de figuras solitárias, violência masculina ligada à tensão homoafetiva, imagens sofredoras, anômalas, deformadas, vorazes, tendo sempre como ponto de partida sua própria vida.

Durante muito tempo o seu objetivo foi o de capturar a expressão instintiva e animal da dor. Uma das características da Arte Moderna, a qual pertence à obra de Francis Bacon, tem como objetivo o desapego à estética clássica, deformando assim a figura humana com a intenção de provocar a reação e de estimular pronunciamentos, entre as quais não se pode excluir o destino interior do ser humano. Após o trauma da época infligido à humanidade pelos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, Francis Bacon expressou a singular tragédia do indivíduo numa sociedade que era externamente vitoriosa e que marchava inexoravelmente em direção ao progresso, um progresso que aparentemente não podia conduzir a qualquer outra conclusão que não fosse a do bem-estar e do esclarecimento de todos os aspectos obscuros da existência. (FICACCI, L., 2007, p. 37)

Nas entrevistas que concedeu a David Sylvester, Bacon determina ao artista a missão de remeter o espectador à vida com mais violência (SYLVESTER, 2007, p.17) e diz que suas imagens são uma tentativa de fazer a coisa figurativa atingir o sistema nervoso de uma maneira mais violenta, mais penetrante. (SYLVESTER, 2007, p.12). Bacon não considerava suas obras “deformadas” uma provocação, mas uma forma de imprimir mais força à imagem, levando às últimas consequências seu desejo de transmissão. A intenção da sua pintura é a distorção da imagem, desconstruindo a visão “normal” do objeto, além da aparência.

O que chamamos de aparência só se mantém momentaneamente como aparência. Num segundo, com um piscar dos olhos ou uma ligeira inclinação da cabeça, a aparência já se

terá transformado. O que quero dizer é que a aparência é como uma coisa continuamente flutuante. (SYLVESTER, 2007, p. 118).

Em suas palavras em entrevista a David Sylvester, Bacon fala sobre a “evanescência” da imagem, a qual tenta captar a dimensão do impossível buscando enlace com o real, na representação mais irracional possível. Para ele, a pintura deve banir a figura do figurativo. Bacon responde a pergunta sobre como acontece essa transformação da imagem no decorrer do seu trabalho, afirmando que acontece de maneira inesperada, querendo muitas vezes criar objetos específicos, como retratos, por exemplo, mas quando analisado, simplesmente não consegue definir como aquela imagem está formada.

Porque eu não sei como a forma pôde ser construída. Por exemplo, outro dia pintei a cabeça de alguém e aquilo que formava as órbitas dos olhos, o nariz, da boca, era, quando fui analisar, simples formas que nada tinham a ver com olhos nariz ou boca; mas a tinta, indo de um contorno para outro, fez surgir uma semelhança com a pessoa que eu estava querendo pintar. Eu parei; por um momento pensei que tinha conseguido uma coisa muito mais próxima daquilo que queria. Então, no dia seguinte, tentei chegar ainda mais perto do que procurava, tentei ser mais penetrante, mais profundo, e perdi completamente a imagem. Porque esta imagem é como equilibrar-se numa corda tensionada entre aquilo que se costuma chamar de pintura figurativa e aquilo que é abstração. Está na fronteira da abstração, mas na verdade nada tem a ver com ela. É uma tentativa para fazer com que a coisa figurativa atinja o sistema nervoso de uma maneira mais violenta, mais penetrante. (SYLVESTER, 2007, p.12)

2. Análise- Plano A e Filme *Love in the Devil: Study for a Portrait of Francis Bacon*.

A caracterização dos personagens de Francis Bacon e de George Dyer adquire contornos de especial complexidade, em que o mais importante do ponto de vista narrativo é as consequências dos conflitos por eles vividos. Nesse sentido, no desenrolar do filme, os personagens constroem uma tensão dramática em que os acontecimentos provocados por eles se dão em situações de adversidade. As diversas situações vividas por Bacon e por Dyer retratam incertezas, medos, vícios, amor, ódio e egoísmo, enfim, uma cadeia de complexidade tanto social, quanto individual, bem como entre o casal.

3. Situações nítidas de conflitos e a paixão conduzida ao extremo são as marcas distintivas desse gênero dramático.

Isso, segundo Nogueira (2010), uma qualidade que justifica o gênero dramático é a seriedade dos fatos. Seu objeto principal é o ser humano comum, normal, em situações cotidianas mais ou menos complexas, mas sempre com grandes implicações afetivas e/ou causadoras de inescapável polêmica social. Ao contrário da comédia, que sublinha as fragilidades ou vícios do ser humano e da tragédia, que sublinha a sua elevação e as suas virtudes, o drama aborda a vivência mais prosaica do sujeito vulgar, explorando suas consequências emocionais mais inusitadas e profundas. (NOGUEIRA, L. p. 34, 2010)

A decupagem a ser analisada apresenta o final triunfante e dramático da narrativa, o caminho ao suicídio. A angústia vivida pelo amante foi representada de maneira significativa pelo diretor John Maybury, que usa a relação entre a cena cinematográfica e a obra do artista Francis Bacon, uma análise da autora dessa pesquisa. Nesse momento do filme a sequência foi construída com a intenção de passar a mensagem ao espectador sobre as sensações do personagem Dyer. São feitas imagens intercaladas, com cortes rápidos entre os planos.

No Plano A, uma imagem desconfigurada de um “ser estranho” aparece centralizada no plano. A câmera não apresenta a imagem de maneira clara, provocando uma visão distorcida, que aparece como se a sua pele estivesse em feridas. Sobre um mastro, esse ser tenta um determinado equilíbrio. O fundo do Plano A é muito escuro, a luz está sobre este “ser estranho”, o qual se movimenta como se sofresse de dores e quisesse fugir daquele espaço fechado, libertar-se daquele mundo, daqueles problemas.

Esse Plano A representa, no filme, o pensamento e as visões de Dyer em seu estado crítico pelo uso de drogas e pela sua embriaguez. A relação entre os planos analisados é do sentimento, naquele momento, do personagem Dyer. A angústia, o medo, o desespero, representados por cortes rápidos e a imagem do “ser estranho”.

Plano A



Partindo da frase de Francis Bacon: "Todas as cores coincidem com a escuridão", relacionar sua pintura *Três estudos para figuras na base de uma*

Crucificação (figura 1) ao Plano A, torna-se um caminho viável para a análise.



Figura 1: Três estudos para figuras na base de uma Crucificação (1944)

Essa pintura do tríptico *Três estudos para figuras na base de uma Crucificação* (figura 1) de Francis Bacon foi inspirada nas obras do artista cubista espanhol Pablo Ruiz Picasso (1881-1973) do período de 1920. Quando pintou esse tríptico, Francis

Bacon manifestou uma terrível e expressiva violência. Não representa nenhum ato violento, mas uma indefinida e desumana violência que ocorre num espaço invisível e num tempo fora dos limites do quadro. Imprimiu em sua obra seu horror nas formas e nas cores da área que o rodeia.

Este arranjo é de uma originalidade tão perturbante que Bacon usou desse tema por várias vezes em sua produção. O tom laranja- avermelhado espalhado sobre o espaço das três telas atinge tão violentamente o observador como se o objetivo fosse retirar todos os poderes de percepção e eliminar a possibilidade da leitura das formas de acordo com as convenções comuns de lógica racional. Um único sentimento une as figuras, estando cada uma isolada na sua tela; é um sofrimento furioso e uma expressão atemorizada de vítimas e testemunhas de algo cujo efeito é cruel sentido de tragédia. Os elementos humanos e animalescos que compõe as figuras todos tornados ambíguos pela sua respectiva deformação, são impenetráveis e enigmáticos que impedem a compreensão de qualquer significado explícito. (FICACCI, L., 2007. p.16)

Para o artista Francis Bacon a pintura não era um meio para se imitar a realidade, mas um meio para se representar as necessidades mais íntimas e instintivas do ser humano, dominadas exclusivamente pela profunda força bruta da expressão. Perante aqueles que caracterizavam a pintura de Francis Bacon como algo horrível o mesmo dizia que aquelas imagens “deformadas” era a única coisa que poderia representar em suas obras para competir com o horror do dia a dia. Não retratou o horror propriamente dito, mas o mundo, a violência, que sempre existiu. Representou nada mais que a essência do ser humano. (DELEUZE, 1981)

Sobre o parâmetro construído entre a obra *Três estudos para figuras na base de uma Crucificação* e o Plano A, fica muito claro a outra citação de Bacon: “Eu queria pintar mais o grito que o próprio horror” (FICACCI, L., 2007). A comparação entre as imagens da obra e do plano são bastante evidentes: o grito, o desespero, a cor, a angústia de um “corpo” que representa um ato de fuga, de violência, sem uma lógica racional.

Relevando a grande fascinação de Francis Bacon pela representação de matadouros e carnes e a relação desses elementos à questão da crucificação do ser humano ao mundo se tornam evidentes em suas obras pictóricas. Para o cristão a crucificação tem um sentido todo diferenciado em relação ao ateu. Para o ateu a crucificação não passa de um ato de comportamento humano, uma forma de comportar-se em relação ao próximo. (SYLVESTER, D., 2007).

Em comparação às sensações que esta imagem de um “ser estranho” apresentada no Plano A, ainda podemos remeter a uma relação à pintura do grande mestre do

romantismo Francisco Goya (1746-1828), *Saturno devorando seus filhos*. Em uma série com imagens perturbadoras, conhecidas como as Pinturas Negras, feitas nas paredes de sua vila, Quinta del Surdo, quatorze grandes murais em negro, marrom e cinza de 1820-22, apresentavam monstros assustadores. Entre essas imagens assustadoras está a obra Saturno devorando seus filhos, um dos quadros mais terríveis da história da arte, que retrata um gigante voraz com olhos abertos, lunáticos, enfiando o corpo dilacerado, decapitado do seu filho no papo. Essa obra reflete o estado de ânimo do artista e os fantasmas que assombravam sua velhice: surdez, doenças, desilusão e as consequências da guerra. (STRICKLAND, C., 1999)

As pinturas do artista espanhol Goya serviram de inspiração para a produção artística de Bacon. Goya foi rebelde em toda sua vida, algo comum ao artista Bacon. Libertário, Goya opunha-se firmemente a todo tipo de tirania representando em suas obras a subjetividade, característica dos artistas do Romantismo. Analisando assim uma forte relação entre diversas cenas cinematográficas do filme estudado às obras de Bacon e a cena pictórica de Goya. (STRICKLAND, C., 1999).

Sobre um fundo negro, o Plano A apresenta um corpo disforme, comparação à figura de Saturno, os quais ocupam a maior parte da superfície do quadro e do plano e ambos parecem projetar-se. Associando ao Plano A à imagem daquele “ser estranho” se completam em uma leitura muito semelhante. As sanguinárias cenas, tanto da pintura quanto do Plano A, são de uma violência sem limites, pelos elementos que os compõem. Os efeitos produzidos são semelhantes, com uma dramaticidade característica do descontrole das emoções trágicas do ser humano.

O pintor Goya obtém o efeito impactante com iluminação focada na cena e com limitado espectro de cores que inclui o vermelho, o rosa, o branco, o marrom, o preto e o cinza. No Plano A, a iluminação tem características muito próximas às da obra *Saturno devorando seus filhos* (figura 2).



Figura 2: Saturno devorando seus filhos (1820-1823)

Entre várias interpretações feitas em relação a essa obra de Goya a que mais convence e que se relaciona com as obras de Francis Bacon e ao Plano A estudado seria a interpretação de que o mundo devora tudo, que um homem devora o outro, no sentido antropofágico. A técnica de Goya era tão radical quanto sua visão de mundo, algo muito semelhante à técnica e à visão de Francis Bacon, o qual produziu em suas pinturas técnica radical, visão do mundo com imagens bastante agressivas, distorcidas, representando o resultado de uma sociedade que considerava hipócrita.

As imagens representadas no *filme Love is the Devil: Study for a Portrait of Francis Bacon* sobre o processo das produções artísticas de Francis Bacon buscam reencontrar o fato principal da existência do ser humano. O artista representou em sua pintura uma combinação, uma sobreposição, uma mistura do pensar objetivo ao subjetivo, enquanto que na produção cinematográfica o diretor John Maybury procurou representar essa recriação da realidade em imagens transfiguradas por meios técnicos de sobreposições de imagens com cortes rápidos entre as cenas.

O filme biográfico de Francis Bacon permeia ainda características do cinema expressionista em que a câmera não registra o real, mas cria visões inspiradas na elaboração pictórica de Bacon, com base em projeções das suas angústias humanas,

do seu estado interior através da subjetividade da interpretação, acarretando as distorções de cenários, afastando-se da perspectiva visual clássica, resultando na estranheza do olhar sobre o mundo exterior. (NAPOLITANO, M., 2006, p.76).

Como espectadora senti uma provocação através das combinações estranhas, das repetições, fragmentações, distorções imagéticas produzidas pelo diretor, as quais romperam com a lógica da narrativa clássica, algo muito em comum com as obras de Bacon. O filme, em minha opinião, atingiu um rompimento do olhar cotidiano. Ao construir a intertextualidades entre as pinturas de Bacon e o filme de Maybury consegui aprender a “olhar” de maneira mais crítica sobre o cinema e perceber a diferença entre esse meio e a pintura. Mas com certeza, ao analisar o filme corpus desse artigo, consegui relacioná-lo não só às pinturas do artista, mas a influência que o cinema tem de outros meios que trabalham com a imagem, mas que ele reserva para si a sua identidade.

4. Referências bibliográficas

BACON, F. **Três estudos para figuras na base de um crucificação** (1944). Altura: 400 pixels. Largura:180 pixels. Formato: JPG. Disponível em: <cinemaesombras.blogspot.com.br>. 2011. Acesso em 10 de maio de 2012. DELEUZE, J. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. FICACCI, L. **Bacon**. Taschen, 2007.

GOYA, F. **Saturno devorando seus filhos** (1820-1823). Altura: 1227 pixels. Largura: 668 pixels. Formato: JPG. Disponível em <issocompensa.com/2011/06/francisco-goya-saturno-devorando-um_16.html>.2011. Acesso em 10 de maio de 2012.

MENAGE, C.; MAYBURY, J. **Love is the Devil: Study for a Portrait of Francis Bacon**. [Filme- DVD]. Produção de Chiara Menage, roteiro e direção de John Maybury. França/ Reino Unido/ Japão, British Broadcasting Corporation (BBC), 1998. DVD, 1 filme (90 min.) color. son.

NAPOLITANO, M. **Como usar o Cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, L. **Gêneros Cinematográficos**. Covilhã:Livros Labcon Books, 2010.

STRICKAND, C. **Arte Comentada: da pré-história ao pós- moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A PONTUAÇÃO EM MATERIAL DE CURSINHO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR

Franciane Aparecida da Cunha (graduanda) - UEPG

Orientadora: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

1. Introdução

A pontuação está constantemente presente em nossas leituras e produções, mesmo que de modo não consciente, desde nossas primeiras letras. Saleh (2012), em estudo no campo da aquisição da linguagem escrita, mostra que a criança que vive em ambiente de nível elevado de letramento é desde cedo sensível ao papel da pontuação. Porém, vemos o ensino remando contra a maré em relação também às indicações dos documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa, que esperam do professor o desenvolvimento de um trabalho voltado ao texto e aos aspectos de sua construção: “o professor selecionará conteúdos específicos que explorem os recursos linguísticos e enunciativos do texto (como: modalizadores, operadores argumentativos, aspectos de coesão e coerência, recursos de referenciação, modos verbais, pontuação, etc.” (PARANÁ, 2008, p. 64). Na realidade atual, o desenvolvimento desta competência linguística em sala de aula deixa a desejar.

Entre os motivos para o fracasso do trabalho pedagógico referente especificamente à temática da pontuação, nosso objeto de estudo, podemos apontar a abordagem tradicional ineficiente da gramática impregnada há anos em nossas escolas, que levou e ainda leva a uma sucessão de inúmeros equívocos, entre eles, o ensino fragmentado da pontuação e muitas vezes sem propósito:

“O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.” (ANTUNES, 2003, p. 46).

O trabalho que temos realizado em torno da pontuação nos leva a uma observação mais profunda acerca desse elemento linguístico e da abordagem a partir da qual este vem sendo trabalhada nas salas de aula e em que medida estas abordagens atuais contribuem para um ensino reflexivo.

Quando se visa um ensino que englobe as práticas discursivas em sua totalidade, o estudo da pontuação como elemento integrante da prática da escrita é essencial. Nas discussões que teremos a oportunidade de realizar através das análises, teremos como parâmetro uma visão de ensino que se afasta de compreensões limitadas e teorias fragmentadas, no qual a gramática não é o fim do ensino, mas sim um meio existente para "cumprir diferentes funções comunicativas", como afirma Antunes (2003, p.47).

Neste trabalho, optamos por analisar apostilas de um cursinho preparatório para o vestibular da cidade de Ponta Grossa, por entendermos que esse tipo de material condensa, por um lado, a concepção de determinado tema no ensino básico, por outro, a expectativa do cursinho preparatório em relação ao que será solicitado no exame vestibular. Dessa forma, visamos, através desta pesquisa, identificar o tema pontuação nas apostilas e a sua abordagem, sempre fundamentadas pelas pesquisas de diversos autores que discutem o assunto.

2. Materiais e métodos

O material de pesquisa utilizado refere-se ao conjunto de duas apostilas do cursinho semiextensivo para vestibular da rede particular de ensino Sepam, instituição localizada na cidade de Ponta Grossa-Pr. O método de pesquisa foi o levantamento e sistematização de todas as questões que abordam o tema da pontuação no cursinho preparatório para vestibular, a fim de buscar indícios de uma prática reflexiva em torno da pontuação nas questões propostas. A análise dos dados obtidos foi embasada nos autores estudados ao longo desta pesquisa.

3. Resultados e Discussão

A pontuação faz parte de pelo menos dois momentos da prova do vestibular: sua abordagem nas questões da prova de língua portuguesa e seu emprego no momento de redigir a tão temida redação. E hoje, mais do que nunca, o trabalho pedagógico atual é

adequado ao conteúdo desses exames de ingresso ao Ensino Superior. Nesse sentido, o que se espera do ensino de Língua Portuguesa é a contribuição para o desenvolvimento das competências textuais e discursivas para que o aluno possa pontuar conscientemente sem medo suas produções, porém, não é o que acontece.

O grande "erro" das aulas de Língua Portuguesa é ensinar aquilo que não acontece na verdadeira prática social, ensinar o aluno a pontuar frases, analisar frases, construir frases, o que em nada contribui para a formação do cidadão competente, assim como indicam os documentos oficiais de língua materna, uma vez que o eixo do atual ensino é a textualidade, ou seja, o objeto de estudo é o texto e sua totalidade, incluindo sua dimensão discursiva, e não frases ou fragmentos soltos. De acordo com Antunes (2003, p. 62):

A escrita de palavras ou de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos. É com essa articulação que nos expressamos naturalmente, ninguém sai por aí "formando frases".

Nesse sentido, partimos de duas perspectivas, a gramatical e a reflexiva, visando discutir sobre a importância do recurso da pontuação para a construção de uma escrita e leitura adequadas. De acordo com os documentos oficiais do estado do Paraná:

"O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos". (DCE's, 2008).

Desta forma, o aluno que domina os recursos linguísticos e suas possibilidades poderá compreender e ser compreendido de maneira mais eficiente nas mais diferentes esferas de produção.

Partindo para a análise temos no primeiro volume do material Semiextensivo Sepam 2010, a abordagem da pontuação na seção Testando o Texto I: o texto e o contexto. Esta seção tem por finalidade levar o aluno à interpretação, fazendo com que ele reconheça o explícito e o implícito nos textos verbais e não verbais, mas as propostas tendem a não permitir que o aluno reconheça de fato o papel que a pontuação desempenha no discurso, pois não exploram adequadamente as suas características enquanto projeto enunciativo.

Um exemplo é a atividade 2, página 4, na qual encontramos uma charge do gato Garfield. A proposta antecipa ao aluno que a comicidade da tira “se dá por uma dupla possibilidade de leitura”. A seguir pede que o aluno “Explicita as duas leituras possíveis” e “explique como se constrói cada uma delas”; finalmente solicita que sejam usadas “vírgula(s) para discernir uma leitura da outra”. Tal como está formulado, este exercício sugere que a pontuação sintática teria a função de deixar a frase clara, sem ambiguidades, algo que seria um defeito indesejável. Porém, a intenção do autor fora exatamente esta, ou seja, usar da ambiguidade para produzir o efeito de sentido de comicidade, efeito que seria reconhecido por meio da intertextualidade que o texto estabelece com outras tiras desse personagem. O trabalho desenvolvido dentro desta atividade de “deixar o texto claro” poderia ter avançado para outra perspectiva, a que se refere ao discurso e ao sentido que o autor pode dar ao texto utilizando-se da pontuação, explorando, inclusive, as características do gênero charge:



Em outro momento, na seção “Redação argumentativa/opinião”, encontramos a pontuação sendo utilizada além de frases isoladas, com a função de atribuir diferentes sentidos ao texto. Vejamos a atividade 4, página 8:

04. Foi no tempo em que a Bandeirantes recém-inaugurara suas novas instalações no Morumbi. Não havia transporte público até o nosso local de trabalho, e a direção da casa organizou um serviço com viaturas próprias.

(...) Paraná era um dos motoristas. (...)

Numa das subidas para o Morumbi "fechou" sem nenhuma maldade um automóvel. O cidadão que o dirigia estava com os filhos, era diretor do São Paulo F.C.,

e largou o verbo em cima do pobre do Paraná. Que respondeu à altura. Logo, depois que a perua chegou ao Morumbi, todo mundo de ponto batido, o automóvel pára em frente da porta dos funcionários, e o seu condutor desce bufando: "Onde está o motorista dessa perua? (e lá vinha chegando o Paraná). Você me ofendeu a frente dos meus filhos. Não tem o direito de agir dessa forma, me chamar do nome que me chamou. Vou falar ao João Saad, que é meu amigo!"

E o Paraná, já fuzilando, dedo em riste, tonitruou em seu sotaque mais que explícito: "Le" chamei e "le" chamo de novo... veado... veado...

Não houve reação da parte ofendida.

(ARAÚJO, Flávio. O rádio, o futebol e a vida. São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 50-1.)

a) Na sequência "(...) e largou o verbo em cima do pobre do Paraná. Que respondeu à altura", se trocarmos o ponto final que aparece depois de 'Paraná' por uma vírgula, ocorrem mudanças na leitura? Justifique.

Podemos observar neste exercício uma intenção de fazer com que o aluno reflita diante da construção sintática do texto. Vale destacar a resposta do gabarito:

a) *Do ponto de vista da sintaxe, a oração "Que respondeu à altura", quer venha separada de "Paraná" por um ponto final, quer por uma vírgula, é uma oração subordinada adjetiva explicativa da oração anterior. Aliás, o uso da vírgula, nesse caso, é muito mais comum. Assim, sob o ponto de vista do conteúdo semântico, a substituição do ponto final por vírgula não acarreta mudança; sob o ponto de vista da expressividade, tal substituição permite que se fale em mudança de leitura (ou de entonação) com o intuito de provocar efeito de sentido.

O que observamos através da possível resposta sugerida pelo gabarito é a ideia - quase contínua nas atividades do material analisado - de pontuação como elemento sintático, vindo mais além a uma concepção de pontuação como elemento atrelado à pausa, não permitindo assim que o aluno reconheça de fato o papel desempenha no discurso. A explicação fala em "mudança de leitura" "com intuito de provocar efeito de sentido", mas não explora as características do texto como um texto, seu projeto enunciativo.

Infelizmente, o texto, no qual a pontuação é um elemento de destaque, foi muito pouco explorado tanto em termos textuais como discursivos, uma realidade presente neste ensino tradicionalista brasileiro. Assim como explicita Oliveira e Assumpção (2003, p.84):

“O que encontramos, tradicionalmente, é uma tentativa de se lidar com a pontuação através de mecanismos que focalizam o nível da frase, ou através da memorização das regras de ajuste fino da pontuação. Não chega a surpreender, portanto, que o resultado prático disso tudo seja, no geral, uma calamidade.”

No segundo volume do material Semiextensivo Sepam 2010, observamos, nas atividades relacionadas à pontuação, um enfoque ainda maior no que diz respeito à sintaxe. Na seção denominada Análise sintática I, como seria de se esperar dado o enfoque anunciado por esse título, a abordagem da pontuação acaba por ser reducionista, pois o foco é a construção de significado da frase isolada e a pontuação é utilizada como um recurso que permite estas construções. Em nenhum momento é citada a importância dos sinais gráficos (neste caso, a vírgula) na construção do sentido do texto. Há predominância de atividades que relacionam a pontuação - ou a sua ausência - à ambiguidade, como no exemplo abaixo:

01. Os enunciados abaixo contêm casos de ambiguidade:

A: Raul ligou ao treinador dizendo que a sua bola tinha ficado no armário dele.

B: O André disse ao Jorge que ele tinha passado no concurso.

C: Marcos perdeu a chave do arquivo; sem a chave dele era impossível conseguir os documentos.

Abaixo são sugeridas novas redações. Indique aquela(s) que elimina(m) a ambiguidade:

I. Raul ligou, dizendo ao treinador que a sua bola tinha ficado no armário dele.

II. Raul ligou ao treinador dizendo que a bola dele tinha ficado no seu armário.

III. Que ele tinha passado no concurso, o André disse ao Jorge.

IV. O André disse ao Jorge que ele, Jorge, tinha passado no concurso.

V. Marcos perdeu a sua chave do arquivo, sem a qual era impossível conseguir os documentos.

Outras atividades pretendem levar o aluno a construir períodos complexos a partir de orações isoladas e de indicações da função que estas devem desempenhar utilizando a pontuação para marcar, organizar e conectar o “texto”. Observemos na questão abaixo:

27. Reúna num único período (apenas uma frase) as orações indicadas em cada item abaixo, seguindo as orientações entre parênteses e utilizando a mesma ordem, a devida pontuação e as necessárias conexões. A frase foi extraída da reportagem da Revista *Veja*.

- a) O ar o manteve vivo até (oração principal e inicial do período)
- b) o ar permaneceu nos alvéolos de Herbert Vianna (oração subordinada adjetiva e posposta ao sujeito de **a**)
- c) ele foi resgatado (oração subordinada temporal, reduzida de infinitivo, após **a**)
- d) talvez não tenha sido suficiente (oração coordenada adversativa e principal de **e**)
- e) oxigenar devidamente o cérebro. (oração subordinada adverbial de finalidade e reduzida de infinitivo)

E no gabarito a resposta:

*O ar, que permaneceu nos alvéolos de Herbert Vianna, o manteve vivo até ser resgatado, mas, talvez, não tenha sido suficiente para oxigenar devidamente o cérebro.

Nesse último caso, devemos observar que ao mesmo tempo em que o exercício parece pretender propor a construção autônoma pelo aluno, ele enfatiza mais as regras do que a liberdade que o aluno teria de elaborar seu enunciado. A finalidade parece ser a de treinamento.

Por fim, neste volume observa-se claramente o papel sintático dado à pontuação. O tema em si é reduzido a atividades de segmentações no limite da oração, sem um foco ou preocupação maior com a especificidade da pontuação na construção do sentido do texto, ou seja, no seu aspecto textual e discursivo. Deste modo, é visível o fracasso deste tipo de abordagem, uma vez que o aluno acaba não dominando estes elementos de construção do texto, e mantêm o imaginário de que a pontuação é um mero expediente para reproduzir aproximadamente as pausas da fala na escrita. Nesse sentido, Lima (1988) sob um viés normativo, define pontuação como: “pausas rítmicas, - assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais”. No entanto, não há um consenso sobre o emprego dos sinais de pontuação entre os escritores, o que dificulta o trabalho pedagógico e torna impossível a criação de regras rigorosas para o ensino de pontuação.

Como afirma Oliveira e Assumpção (2003, p. 84), no conjunto do material tenta-se “lidar com a pontuação através de mecanismos que focalizam o nível da frase, ou através da memorização das regras de ajuste fino da pontuação”, o que não favorece um resultado significativo da compreensão do papel da pontuação na produção do sentido e também prejudica uma maior compreensão acerca do papel da pontuação como elemento constitutivo do discurso.

4. Conclusões

Foi possível observar através dos dados desta pesquisa qualitativa que, apesar da existência de uma possibilidade de desenvolver a autonomia do aluno em torno das práticas discursivas, o material repete a forte tendência tradicionalista no âmbito de ensino da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à cultura da escrita. Isso acaba prejudicando a aquisição de todo um *corpus* de recursos linguísticos que poderiam enriquecer esta autonomia do aluno, neste caso específico, evitando a fragmentação quanto às funções da pontuação e possibilitando ao aluno reconhecer o imenso potencial discursivo e estilístico desse mecanismo.

No que se refere à sua abordagem como elemento de relevância na construção de efeitos de sentido do texto, as atividades oscilam entre o reconhecimento de sua importância através de atividades que propõem o uso de determinados sinais gráficos para a interpretação do texto e atividades, que são a grande maioria, cujo objetivo é treinar o aluno a separar orações, ou seja, que não ultrapassam o reducionismo do ensino de regras gramaticais.

Para que a mudança no trabalho pedagógico aconteça e o professor deixe de ser mero repetidor de conteúdos fragmentados, é de extrema necessidade a discussão acerca deste tema essencial para uma maior compreensão das professoras e dos professores em atuação no ensino básico, o que, porém, implica reconhecer que a escrita não é representação da fala.

5. Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DAHLET, V. **A pontuação e as culturas de escrita.** Filologia e linguística portuguesa, n.8, p.287 - 314, 2006

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.10, n1, p.29-41, jan./jun. 2002.

LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

OLIVEIRA, M. A.; ASSUMPCÃO, S. R. B. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. **Revista Letras**, n.61 (especial), 2003, p. 79-96.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba, 2008.

SALEH, P. B. de O. O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: FIGUEIREDO, D. de C. & OUTROS (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem.** Florianópolis: Insular, 2012. p. 201-219.

SEPAM, Colégio Pontagrossense. **Semiextensivo.** v.1. Ponta Grossa: Editora Dom Bosco, 2010.

_____. **Semiextensivo.** v. 2. Ponta Grossa: Editora Dom Bosco, 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A PRISÃO DOS LAÇOS DE FAMÍLIA EM CLARICE LISPECTOR E INGMAR BERGMAN

Jhony A. Skeika (UEL/UEPG)¹

Resumo: Este trabalho propõe aproximar o filme *Persona* (1966) do Ingmar Bergman e o conto *Laços de Família*, publicado no livro homônimo de Clarice Lispector (1960), no que diz respeito à problematização da identidade materna. Talvez o primeiro indício claro dessa ligação entre a escritora brasileira e o diretor sueco tenha acontecido em 2 de março de 1968 quando Clarice publica no Jornal do Brasil uma crônica chamada *Persona* (1968) sobre o filme de Bergman, texto que posteriormente foi publicado no livro póstumo *A Descoberta do Mundo* (1984). Dessa forma, este estudo procura relacionar esses três textos, bem como algumas ideias teórico-filosóficas do russo Mikhail Bakhtin, a fim de discutir sobre o conflito vivido por Elisabeth e Catarina, protagonistas de *Persona* e *Laços de Família*, respectivamente, em relação às suas identidades de mulher e de mãe funcionando na dinâmica dos ambientes sociais e familiares.

Palavras-chave: Persona; Laços de Família; Identidade

Introdução

Em 2 de março de 1968, Clarice Lispector escreveu uma crônica para o Jornal do Brasil a respeito do filme *Persona* do diretor sueco Ingmar Bergman. O texto, digno da atmosfera clariceana, mesmo sendo claramente destinado a falar sobre o filme de Bergman, subverte e extrapola o gênero textual justamente por se negar já de início a seguir o padrão estrutural, já que a crônica se propõe a refletir sobre um tema atual, uma notícia, um acontecimento (como a lançamento de um filme de um diretor famoso, por exemplo) e acrescer a isso uma narrativa reflexiva, na qual são discutidos alguns aspectos do fato ocorrido, os quais são escolhidos e destacados pelo autor do texto.

No Entanto, Clarice não faz isso, ela que já disse em outro texto famoso seu, “inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (LISPECTOR, 1998, p. 13)², agora novamente foge ao padrão do gênero textual. Ela inicia a crônica assim:

¹ Doutorando em Estudos Literários (UEL).

² Água Viva

Não, não pretendo falar do filme de Bergman. Também emudeci ao sentir o dilaceramento de culpa de uma mulher que odeia seu filho, e por quem este sente um grande amor. A mudez que a mulher escolheu para viver a sua culpa: não quis falar, o que alivaria o seu sofrimento, mas calar-se para sempre como castigo (LISPECTOR - PERSONA).

Mesmo dizendo que não quer falar sobre o filme do diretor sueco, a crônica – que também se chama *Persona* – vai explorar de forma significativa um aspecto que é bastante recorrente no filme: a utilização de máscaras sociais. O texto de Bergman (1966) conta-nos o drama de uma atriz chamada Elisabeth, uma das personagens centrais da narrativa, que de uma hora para outra mergulha em um silêncio inexplicável. O marido então a interna em uma clínica de repouso (uma espécie de hospital de reabilitação psicológica e social) e lá ela conhece Alma, uma enfermeira que supostamente deveria lhe ajudar a voltar a falar.

O filme relata o drama do silêncio, uma ausência discursiva como um refúgio de traumas dos laços de família. É por Alma que nós descobrimos que Elisabeth odeia o filho, infante que nasceu a partir de uma imposição social, já que para o padrão época a mulher só poderia ser plenamente realizada dentro da maternidade. Todavia, o amor involuntário e ingênuo do filho leva Elisabeth a uma espécie de remorso tratado, culpa cultivada e desembocada na ausência do seu material essencial de trabalho: a palavra.

Clarice em *Persona* explora a inexorável necessidade humana de afivelar sobre o rosto cru e nu uma espécie de máscara, mesmo que isso signifique em alguns momentos, como no caso de Elisabeth, a sufocação de valores identitários e ideológicos a partir da imposição de critérios de conduta pré-estabelecidos. Uma mãe deve amar seu filho e o contrário disso, essa bestialidade incompreensível aos olhos da moral social, deve ser punido; Elisabeth encontra-se presa aos laços de família e, pela imposição que o cargo de mãe lhe pesa, fecha-se no silêncio: autoexílio, autopunição.

Seria uma espécie de prisão os laços consanguíneos que, segundo Bakhtin (2003), nos dão as primeiras bases axiológicas para esculpirmos nosso corpo exterior? O conto *Laços de Família* de Clarice Lispector, publicado em seu livro homônimo de 1960, trata do drama de Catarina, uma mulher, casada e mãe de um menino “magro e nervoso” (LISPECTOR, 2009, p. 95), a qual precisa se esforçar para se relacionar com sua mãe, D. Severina. Teriam mãe e filha esquecido de como se comportarem como tal? Deveriam elas se tratarem afetuosamente porque o laço de sangue as obriga?

A narrativa começa com as duas mulheres pegando um taxi para a estação de onde Severina tomaria o trem que a levaria de volta para a sua casa, já que passara um tempo visitando da filha. Durante o trajeto, de súbito, o carro freia brucamente, fazendo com que mãe e filha fossem lançadas uma contra a outra.

— Ah! ah! - exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. E Catarina? Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? seus olhos piscaram surpreendidos, ela ajeitava depressa as malas, a bolsa, procurando o mais rapidamente possível remediar a catástrofe. Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado. (LISPECTOR, 2009, p. 96).

Essa situação, a qual se configura como uma epifania típica dos textos claricenos, fez com que toda a relação forjada entre mãe e filha fosse desmantelada. Para Catarina, quem era aquela “mulherzinha grisalha” (Ibid., p. 95)? Por que deveria se relacionar com aquela pessoa estanha com quem nunca estabeleceu um discurso hipocorístico, atos volitivo-emocionais (BAKHTIN, 2003, p. 46)? Bakhtin afirma que “partindo de dentro de si mesmo, sem nenhuma mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito” (Ibid., p. 47). Dessa forma pode-se dizer que o discurso do *outro* é crucial para a (re)formulação de toda a identidade, toda consciência e visão de mundo individual.

E é neste ponto que reside o grande drama de Catarina, uma vez que não reconhece mais na mãe uma figura indicativa capaz de enformá-la axiologicamente; a relação de ambas estava sustentada apenas por um vínculo sanguíneo, um laço não volitivo-emocional, mas imposto pela tradição e generalidade da família. “Quando puderam ver-se de novo, Catarina estava sob a iminência de lhe perguntar se não esquecera de nada... — ... não esqueci de nada? perguntou a mãe” (Ibid., p. 97).

Catarina e Severina afastaram-se com a plena certeza de que ambas esqueceram de algo. Esqueceram dos atos volitivo-emocionais dos quais falou Bakhtin? Há a possibilidade de as personagens terem entendido, assim como Elisabeth de *Persona*, que os laços de família são uma espécie de prisão involuntária e irremediável cujas paredes não podem ser explodidas, sob a pena de internação em uma clínica de reabilitação psicológica. “Mãe é sempre mãe e merece respeito”, diria o senso comum acostumado ao imperialismo axiológico vendido gratuitamente pelas ideologias moralistas e castradoras que há aos montes por aí.

“Sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil” (LISPECTOR, 2009, p. 98). Catarina recuperou a constância no caminhar, já que a mãe lhe desestabilizava, e rumou para sua casa: local de seu segundo confronto com as forças imateriais da família. Ao se encontrar com o filho foi surpreendida com um menino magro, nervoso e indiferente que lhe chamou de “mamãe” em um tom diferente, sem pedir nada.

Fora mais que uma constatação: mamãe! A mulher continuou a sacudir a toalha com violência e perguntou-se a quem poderia contar o que sucedera, mas não encontrou ninguém que entendesse o que ela não pudesse explicar. (...) Com os olhos sorrindo de sua mentira necessária, e sobretudo da própria tolice, fugindo de Severina, a mulher inesperadamente riu de fato para o menino, não só com os olhos: o corpo todo riu quebrado, *quebrado um invólucro*, e uma aspereza aparecendo como uma rouquidão. (LISPECTOR, 2009, p. 100. Grifo meu).

Benedito Nunes (1995, p. 86), um dos mais conhecidos teóricos que se debruçaram sobre a produção literária de Clarice Lispector, afirma que nos contos clariceanos nem sempre o desfecho acontece no momento da revelação do clímax, que é posterior à tensão conflitiva, mas “depois de atingir o ápice, a história continua à maneira de um anticlímax”. Poderíamos reconhecer o passeio de mãe e filho empreendido no final do conto como o momento anticlímax da narrativa, a síntese integradora dos conflitos vividos por Catarina. Ela que, após o choque com a sua mãe, procura fugir das amarras e laços forçados pela herança familiar, sem planejar, sai para passear com o filho, “prendendo com força a mão da criança e caminhando depressa, com os olhos fixos adiante. (...) Vistas de cima as duas figuras perdiam a perspectiva familiar” (LISPECTOR, 2009, p. 100).

Não é possível esclarecer esse comportamento de Catarina, mas me parece que o que a protagonista rigidamente quer é acabar com a imposição involuntária do amor, quebrar o invólucro que abrigava a necessidade de amar o filho, imposta como uma responsabilidade inerente à identidade materna. O passeio *voluntário* de mãe e filho desmonta a perspectiva familiar imposta e recria laços sem prerrogativas sócias. Antônio, marido de Catarina e pai do menino, ao perceber a atitude da mulher em relação ao filho, fica alarmado:

Via preocupado que sua mulher guiava a criança e temia que neste momento em que ambos estavam fora de seu alcance ela transmitisse a seu filho... mas o quê? "Catarina", pensou, "Catarina, esta criança ainda é inocente!" Em que momento é que a mãe, apertando uma criança, dava-lhe esta prisão de amor que se abateria para sempre sobre o futuro homem. Mais tarde seu filho, já homem, sozinho, estaria de pé diante desta mesma

janela, batendo dedos nesta vidraça; preso. Obrigado a responder a um morto. Quem saberia jamais em que momento a mãe transferia ao filho a herança. E com que sombrio prazer. Agora mãe e filho compreendendo-se dentro do mistério partilhado. Depois ninguém saberia de que negras raízes se alimenta a liberdade de um homem. "Catarina", pensou com cólera, "a criança é inocente!". Tinham porém desaparecido pela praia. O mistério partilhado.

Antonio sabia que Catarina estava prestes a transferir ao filho a necessidade infernal que nasce no/do amor. "Catarina, esta criança ainda é inocente" dizia o pai reconhecendo as amarras inexoráveis do amor, laços muito mais fortes que a frágil ligação sanguínea capaz de dizer muito pouco ou quase nada sobre o conteúdo volitivo-emocional das relações, mas, ao contrário, impor condutas e tradições.

Catarina consegue fazer algo que Elisabeth não é capaz: extrapolar a imposição rudimentar das relações de sangue em favor de nós cegos mais terríveis. Elisabeth nega o filho e entra em uma crise identitária representada pela ausência discursiva; Catarina nega a mãe que lhe é involuntária, assim como o filho de Elisabeth se tornou uma causa de obrigação, mas assume a necessidade voluntária de amor pelo filho, conferindo-lhe uma herança da qual o jovem rapaz nunca poderá se livrar. Seria o amor a maior e mais inabalável prisão, razão pela qual Antonio que proteger o menino?

O drama de Elisabeth em *Persona* está em justamente negar ao filho a herança de mãe, aquilo que Catarina assume para si e para aquele menino que, antes de ser fruto do seu casamento, se torna uma responsabilidade que ela assume querer. No entanto, os textos de Bergman e Clarice não se esclarecem de forma a contentar as personagens em suas identidades conflituosas, demonstrando, assim, quão espinhosa é a discussão acerca dos laços de família, em especial a relação entre mãe e filho(a), tópico que este texto sutilmente procurou abordar.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____. **Laços de Família**: contos. 12 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

NUNES, B. **O Drama da Linguagem** – uma leitura de Clarice Lispector. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A QUESTÃO DO GÊNERO NA CONFIGURAÇÃO DA NARRATIVA DE VIDEOGAMES: ESPAÇOS INTERSTICIAIS PARA REPENSAR MODELOS HEGEMÔNICOS

Cremilson Oliveira Ramos (Mestre) – IFSC/UNISUL

Resumo: Neste trabalho, reflete-se sobre a configuração das narrativas de videogames e as possíveis implicações que eles podem ter sobre os jogadores. Que elementos são usados nessas narrativas eletrônicas para garantir um efeito de realidade e qual sua possível influência sobre o jogador? Partindo dessa questão, propomos a leitura de alguns jogos eletrônicos, buscando apresentar elementos de suas configurações que exemplifiquem as formas pelas quais eles podem ser considerados narrativas, com personagens, tempo e espaço baseados em relacionamentos pessoais. Por meio dessa reflexão, é possível perceber que temas como violência e sexualidades criam uma zona de contato entre os elementos explorados na representação da vida pelo sujeito-jogador. O gênero e as sexualidades são questões que ganham cada vez mais relevância nos estudos contemporâneos, permitindo que grupos minoritários emergam e se engajem ativamente na construção da sociedade. Dessa forma, acreditamos que, como outras mídias eletrônicas, os videogames podem contribuir como meio de divulgar o *queer*, o exótico, o excêntrico. Também consideramos que os videogames desempenham um papel importante nos modos como sujeitos podem perceber as transformações sociais quando em contato com comportamentos e modos de vida que ficam à margem da sociedade, o que pode levar a um novo modo de ver os comportamentos humanos. Olhamos para a abordagem do *queer* nos games *Fable 2* e *Mass Effect 3* como uma forma de reforçar a base da narrativa. O sexo nessas mídias é representado de modos que ultrapassam o padrão heteronormativo e, além disso, possibilitam a discussão sobre a gravidez precoce e a transmissão de DSTs. Esses elementos ajudam a produzir um efeito de realidade que prende a atenção do jogador na construção da narrativa, indo além da simples escolha do sexo das personagens, formas para o corpo ou sua customização.

Palavras-chave: Videogames. Narrativa. Efeito de realidade. Heteronormatividade.

Na época presente, estudam-se os modos como os filmes, as novelas, os jornais e o discurso publicitário são construídos e as implicações dessas mídias sobre a formação de opinião pública. Vários são os livros, teses e outros trabalhos acadêmicos que buscam analisá-los sob o viés da psicologia, da sociologia, dos estudos culturais, entre outros. No entanto, os videogames sempre foram vistos como mero instrumento de entretenimento doméstico. O único interesse pelos estudos científicos sobre esse construto cultural se relegava às pesquisas sobre a possibilidade de eles desencadearem comportamento agressivo nos sujeitos que os manipulavam. Atualmente, esse quadro

vem se revertendo, e começam a ganhar contornos estudos que se debruçam a investigar os resultados do contato com os jogos eletrônicos, como é o caso de Bogost (2007) em seu estudo sobre a retórica utilizada na construção dos jogos e sua possível função política, Pearce (2009) e seus estudos sobre as comunidades que se criam em torno dos jogos, Newman (2008), que faz um estudo sobre os videogames, considerando-os como sistemas de representação e Wolf (2002), que escreve sobre a história dessa nova mídia. Analisaremos aqui alguns aspectos de *Mass Effect 3* e *Fable 2* que, em nosso ponto de vista, servem para problematizar a questão da heteronormatividade e mesmo da hegemonia masculina em narrativas, sejam elas literárias, fílmicas ou eletrônicas, a saber, dos videogames.

Em *Mass Effect 3*, a história gira em torno de uma ameaça extraterrestre que pode levar a raça humana à extinção, os *Reapers*. A trama se desenrola aproximadamente no ano 2187 desta era, momento em que a personagem principal – Shepard – um soldado sai em busca de aliança com outras raças alienígenas na tentativa de salvar o planeta contra os invasores. Não obstante toda a impressão de realidade causada no jogo pelas placas de vídeo superpoderosas utilizadas em sua construção – as quais o colocam próximo de imagens cinematográficas reais – outros elementos concorrem para esse efeito de real: a possibilidade de escolher o sexo de Shepard no início do jogo e a escolha de parceiros românticos durante a construção da narrativa pelo jogador, podendo esses ser de raças e etnias diferentes daquela da personagem, ou do mesmo sexo. Essas escolhas causarão um impacto forte nos relacionamentos interpessoais do jogo e até mesmo nos campos de batalha. A figura 1, abaixo, ilustra um desses momentos.

Figura 1: Versão masculina de Shepard em romance gay



Fonte: <http://www.heavemedia.com/2012/06/20/bit-slap-its-ok-to-leave-out-the-gay-an-open-letter/>

Vale ressaltar que nos primeiros títulos da série, era possível ter relacionamentos sexuais lésbicos, porém o relacionamento entre homens não fazia parte da configuração do jogo. Pode-se argumentar que isso acontecia por causa da forte pressão do discurso heteronormativo ainda existente nas empresas desenvolvedoras de jogos, os quais alegam que esses são construídos para o público masculino, pois as mulheres não seriam boas jogadoras. Assim, papéis de personagens protagonistas sempre são construídos com figuras masculinas. Uma cena entre duas mulheres lésbicas seria aceitável, segundo esse discurso, pois satisfaria fantasias sexuais do público masculino. Mass Effect 3 representa o relacionamento homossexual entre diferentes etnias e, até mesmo entre diferentes raças, como podemos observar na figura 2.

Figura 2: Relacionamento entre humana e extraterrestre em Mass Effect



Fonte: <http://social.bioware.com/forum/1/topic/368/index/11356269/139>

Desse modo, percebemos que a não inclusão da diferença na configuração dos jogos pode caracterizar a negação de sua existência, isto é, o modo como linguagem é utilizada nos jogos, por meio de seus vários discursos, contribui para que se fixem os silenciamentos acerca do excêntrico, daquilo que foge do centro, do subversivo. Usando uma expressão cotidiana, o que não é “dito” não é lembrado, ou seja, percebe-se a língua sendo usada não para integração de sujeitos sociais, mas sim para a exclusão, segregação e guetização de muitos.

Para Chanter (2011, p. 12), “O status idealizado e naturalizado das afirmações biológicas é o de ser atribuído, então, não a quaisquer características inatas, mas precisamente ao processo pelo qual as perspectivas dominantes ganham aceitação e

passam a parecer naturais e inquestionáveis.” E esse é um conhecimento que há muito vem sendo disseminado entre as sociedades e que precisa ser revisto, desconstruído, o de que gênero é algo biológico e não mais uma construção social. O inverso faz com que o sexo passe a exercer autoridade sobre o gênero, causando consequências destrutivas sobre a formação da identidade de muitos sujeitos.

Em uma mesma linha de raciocínio, Pilcher e Whelehan afirmam que

The purpose of affirming a sex/gender distinction was to argue that the actual physical or mental effects of biological difference had been exaggerated to maintain a patriarchal system of power and to create a consciousness among women that they were naturally better suited to ‘domestic’ roles. (PILCHER; WHELEHAN, 2004, p. 56)¹

E essa visão binária nas questões de gênero tende a se propagar na contemporaneidade dadas as constantes lutas de classes em que a sociedade humana está constantemente engajada na busca pelo poder, opinião essa também compartilhada por Silva (2011), ao propor o “questionamento das oposições binárias – masculino/feminino, heterossexual/homossexual – nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais.”

Quanto à narrativa de Fable 2, percebe-se que as sexualidades também ganham contornos fortes. A personagem pode escolher o estilo e a cor de roupa que vai usar para impressionar as pessoas, pode tingir o cabelo e manter o corpo em forma. É possível ter relações sexuais, mesmo extraconjugais, escolher se será com ou sem proteção com o risco de uma gravidez indesejada ou da aquisição de uma doença sexualmente transmissível. As *quests* (tarefas que recompensam as personagens com objetos) nesse sentido são elementos que servem para impulsionar a narrativa, momentos chave que definem o gênero do jogo. Nas palavras de Bahiana (2012, p. 194), “Algo deve acontecer na perseguição e no confronto que deixe os personagens numa nova situação, com alguns problemas resolvidos e/ou outros novos a serem atacados.” Como a personagem principal realiza *quests* que são obrigatórias para a evolução do enredo, ela viaja de cidade em cidade pelo mundo a fora, onde são várias as possibilidades de

¹ O objetivo de afirmar a distinção sexo/gênero foi a argumentar que os efeitos físicos ou mentais reais de diferença biológica foram exagerados para manter um sistema patriarcal de poder e de criar uma consciência entre as mulheres de que elas eram naturalmente mais adaptadas a papéis domésticos. (Tradução do pesquisador)

encontrar um par amoroso. Há uma opção que permite realizar ações para fazer com que as outras personagens se apaixonem pela personagem principal. Nessa opção, pode-se descobrir o gênero, os gostos, humor, presentes e locais preferidos pelas pessoas.

De modo geral, os gêneros que aparecem no jogo são *straight* (heterossexual), *gay* (homossexual) e *bisexual* (bissexual), quando homens ou mulheres são abordados pela personagem principal, Sparrow. No entanto, não raro é um “hetero” casado que se apaixona e acaba indo para a cama com a versão masculina do herói e vice-versa. Outras personagens, principalmente nas áreas urbanas dos cenários, são *cross-dressing* entre outros gêneros. Sob esse prisma, observamos a significação política do jogo. As minorias começam a tomar parte também nesse novo suporte midiático que é o videogame e, assim como nos romances realistas, os detalhes em excesso também são percebidos na narrativa dos videogames. Nesse sentido, Ranciére considera o excesso de detalhes como forma de manifestação de democracia, pois segundo o autor, a insignificância dos detalhes equivaleria a uma perfeita igualdade. É essa igualdade que os torna ao mesmo tempo importantes ou insignificantes. “A razão para isso é que eles se referem a pessoas cujas vidas são insignificantes. Essas pessoas abarrotam todo o espaço, não deixando margem para a seleção de personagens interessantes e para o harmonioso desenvolvimento de um enredo (RANCIÈRE, 2010, p. 78).”

Em *Fable 2*, como vimos, sujeitos são representados como gays, lésbicas, travestis, negros, pobres e mendigos, que são exemplos das minorias excluídas nas relações sociais e que são trazidos para a narrativa do jogo como uma estratégia de aproximar o jogo da realidade por meio de sua representação. Acreditamos que a exposição a esse lugar de contato possibilita ao jogador fazer reflexões acerca da heterogeneidade que compõe as relações de poder que governam os estratos sociais. Nesse sentido, o efeito de realidade presente no jogo analisado é um efeito de igualdade. Bogost (2007, p. 125), ao abordar o papel democrático de mídias como computadores e videogames no discurso político público, sugere que é útil observar as representações procedimentais dos fenômenos de forma similar às políticas públicas em estrutura e natureza. Para o autor, videogames comerciais ofereceriam representações sobre a história, sendo um campo baseado em condições materiais e sociais como a política. Ainda segundo o autor, alguns desses jogos usam em suas narrativas comentários políticos explicitamente, enquanto outros o fazem de modo sub-reptício.

Quanto à presença das violências nas narrativas, Adams (2010, p. 166) afirma que “a essência de muitos jogos é algum tipo de conflito.” Portanto, as violências enquanto resultados de vários conflitos tendem a aparecer nos jogos justamente como meio de causar realismo ou, pelo menos, efeito de realidade. O autor argumenta que os jogos enfrentam um problema político quando eles têm uma similaridade visual próxima do mundo real, mas uma dimensão ética que é fortemente divergente do mundo real. Isso quer dizer que uma narrativa que contemple apenas os aspectos de uma sociedade utopicamente boa, positiva, causaria no contemplador desapontamento, pois quanto mais seu visual se aproxima da realidade, seus aspectos éticos também devem acompanhar essa realidade.

Há de se considerar também os aspectos técnicos que visam ao efeito de real. Ao analisar a estética fílmica, da qual os produtores de videogames utilizam muitas técnicas, Aumont sustenta que “a impressão de realidade sentida pelo espectador [...] deve-se, em primeiro lugar, à riqueza perspectiva dos materiais fílmicos, da imagem e do som (p. 148). Para Bahiana (2012, p. 196) um elemento indispensável ao gênero é “ter um mínimo de cuidado estético.” No caso, os jogos analisados são do gênero ação e aventura.

Aumont afirma que a posição psíquica do espectador no momento do ato de contemplação reforça a impressão de realidade (*ibidem*, p. 150). Segundo o autor, devem-se considerar dois aspectos fundamentais quanto a essa posição. O primeiro tange à baixa da vigilância pela qual o espectador passa, pois, “consciente de estar numa sala de espetáculo, suspende qualquer ação e renuncia parcialmente a qualquer prova de realidade (*idem, ibidem*).” O segundo tange à profusão de “impressões visuais e sonoras,” que são a riqueza perspectiva dos materiais fílmicos. Barbaro (*ibidem*, p. 120), aponta para outra posição do espectador (jogador) que deve ser levada em conta, argumentando que “Determinar a posição da câmara e as objetivas a empregar significa determinar o ponto de vista do espectador, o seu campo de visão e, conseqüentemente, o aspecto figurativo do quadro.” No jogo isso quer dizer que o jogador tem o poder de enquadrar o objeto que for de seu interesse.

Assim, percebe-se que muito da estética empregada na arte cinematográfica também é empregada na construção dos videogames. Tong e Tan (*ibidem*, p. 99.), mencionam que “a narrativa do jogo é, então, uma narrativa visual que é composta de certas técnicas cinematográficas parecidas com, embora não diretamente equiparadas à

filmagem contínua”. Os autores ainda mencionam que os objetos criados por gráficos de computador parecem ter qualidades de extensão gráfica no espaço, que garantem um nível mais alto de realismo e possibilitam ao jogador um senso de imersão no mundo virtual, ambiente em que ele cria uma consciência mais atenuada de espaço e espacialidade do jogo. Eles afirmam que a filmagem sem cortes e edição vem de regras de convenção do cinema como um resultado da simulação de espaço tridimensional e que jogar videogame assemelha-se a assistir a um filme, em alguns aspectos, mas a diferença encontra-se nos níveis de interação oferecidos pelo jogo, entre o jogador e o meio ambiente diegético.

Nesse sentido, um recurso cinematográfico bastante empregado, especialmente em jogos do gênero RPG de ação/aventura, é o plano subjetivo, que segundo Aumont (*ibidem*, p. 43), é “um plano visto pelos olhos de um personagem.” A noção de plano, é muito abrangente na estética fílmica. Vale apenas ressaltar que ela engloba, segundo o mesmo autor, todo um conjunto de elementos como “[...] dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com outras imagens (*ibidem*, p. 39).” Barbaro (*ibidem*, p. 131), argumentando sobre o enquadramento subjetivo no cinema, afirma que esse tem [...] “a possibilidade de subjetivar a visão, de levar o espectador até o centro do quadro, no coração da própria ação, isto é, de mostrar ação do ponto de vista de um dos agentes da mesma.” Nogueira (2008) fala da preferência pelo plano subjetivo na narrativa fílmica e nos jogos sugerindo que ela põe tanto o jogador quanto o espectador numa posição mais próxima dos acontecimentos lúdicos e da contemplação das personagens e de suas ações. Assim, como acontece com o avatar², esse plano reforça a instauração do limiar entre as figuras do jogador e da personagem, reforçando o efeito do real à medida que, num plano afetivo, mexe com as emoções do jogador-espectador.

No que se refere à importância dessa técnica para a imagem cinematográfica – e em importante medida para os videogames, pois sua estética no que se refere a ângulos de câmera, planos, iluminação e sombra se aproxima muito da do cinema –, Aumont (*ibidem*, p. 274) afirma que “O jogo com a escala de planos, associado com a multiplicidade de pontos de vista, autoriza na decupagem clássica de cena uma combinatória muito sutil, uma alternância de proximidade e distância, de desligamentos

² O avatar é a personagem de videogame que pode ser controlada pelo jogador, diferentemente das personagens secundárias, que têm “emoções próprias”.

e recentramentos sobre os personagens.” Nesse sentido, a forma como as imagens são tratadas – as personagens em especial – e apresentadas ao telespectador e ao jogador é diretamente responsável pelo desencadeamento de emoções entre essas figuras e as personagens, dado enfoque dado pela câmera à personagem que fica quase que frente a frente com o telespectador ou com o jogador que se encontram num espaço privilegiado de contemplação.

Quanto ao ângulo de enquadramento de cima para baixo, ou *plongê*, diz-se que esse coloca uma das personagens em posição de inferioridade. Se a personagem for enquadrada de baixo para cima, ou no *contra-plongê*, assume uma posição de superioridade. No entanto, isso não quer dizer que o enquadramento de cima para baixo indique respectivamente a posição de vítima e de vilão, pois, como afirma Barbaro (*ibidem*, 121), quando “[...] a vítima se revolta e passa a ser fotografada de baixo, enquanto o tirano passa a ser fotografado de cima, mordendo o pó.”, as posições se invertem.

Ainda que os videogames recorram a essas técnicas cinematográficas, existe um diferencial quanto ao enquadramento da câmera nos jogos. Ao contrário do cinema, o jogador-espectador tem controle quase total da câmera, excetuando-se os momentos em que grande parte dos diálogos é desenvolvida entre o avatar e personagens secundárias. Isso quer dizer que, mesmo em um momento de combate, o jogador pode utilizar o zoom da câmera para aumentar a proximidade da visão que tem do rosto de uma personagem adversária, por exemplo. Como o tempo no jogo é uma simulação do tempo no mundo fenomênico, a ação de olhar, muito de perto, para um objeto caído no chão – uma chave, um pergaminho – permite ao jogador obter um enquadramento pormenorizado daquele objeto, enquanto no cinema, o enquadramento do pormenor é realizado, uma única vez, pelo cineasta. O controle da câmera é experiência estética dinâmica que intensifica a afetividade desenvolvida no ato de jogar, pois não se trata mais de um simples ato de contemplar a imagem.

Por meio da utilização de todos esses recursos, “[...] o universo diegético³ adquire a consistência de um mundo possível, em que a construção, o artifício e o arbitrário são apagados em benefício de uma naturalidade aparente (AUMONT, *ibidem*, p. 150).” A realidade com que os cenários são representados deixa o jogador-espectador

³ A diegese é o mundo interior do jogo, em comparação ao mundo real, do qual o jogador controla as ações que terão efeito sobre a narrativa.

à vontade para imergir na história do jogo, dado que a verossimilhança do ambiente virtual com os espaços reais o leva a uma suspensão momentânea da realidade. Sensações como medo, tristeza, felicidade, ou levar um susto são intensificadas pela proximidade com que a câmera coloca os jogadores artificialmente no interior da diegese lúdica. É importante ressaltar que tais experiências se dão em nível diferente no tocante à personagem e ao jogador, pois a expressão emocional da personagem desperta a experiência emocional do jogador. Nesse sentido, a observação mais atenta da textualidade dos jogos nos permite entendê-los como um construto cultural cujos fins vão muito além do simples entretenimento doméstico, dadas as implicações afetivas que têm sobre a construção da subjetividade do jogador.

Nos jogos em análise, verifica-se que o jogador tem uma ampla gama de opções. Ele pode escolher o sexo de seu personagem bem como o gênero, variando do padrão normativo aos mais exóticos, tanto na construção da personagem principal quanto na interação com personagens secundárias, como os transeuntes e comerciantes com os quais se podem estabelecer diálogos nas ruas e casas. De modo geral, são vários os eventos da narrativa em que o jogador pode interferir. Olhamos para a abordagem do *queer* nos games *Fable 2* e *Mass Effect 3* como uma forma de reforçar a base da narrativa. Assim, percebemos que na narrativa construída no jogo, o papel do jogador personagem é fundamental para o desenvolvimento do enredo, pois esse depende das escolhas feitas por ele. Por meio desta leitura, acreditamos que, como outras mídias eletrônicas, os videogames podem contribuir como meio de divulgar o *queer*, o exótico, o excêntrico. Também consideramos que os videogames desempenham um papel importante nos modos como sujeitos podem perceber as transformações sociais quando em contato com comportamentos e modos de vida que ficam à margem da sociedade, o que pode levar a um novo modo de ver os comportamentos humanos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Ernest. **Fundamentals of game design**. Berkeley: New Ryders, 2010.
- AUMONT, Jaques. **A estética do filme**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.
- BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

- BARBARO, Umberto. **Elementos de estética cinematográfica**. Trad. Fátima de Sousa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- BOGOST, Ian. **Persuasive games: the expressive power of videogames**. Cambridge, MA: Cambridge MIT Press, 2007.
- CHANTER, Tina. **Gênero: conceitos-chave em filosofia**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- NEWMAN, James. **Playing with videogames**. London: Routledge, 2008.
- NOGUEIRA, Luís. **Narrativas fílmicas e videojogos**. Portugal, Covilhã: LabCom, 2008.
- PEARCE, Celia. **Communities of play: emergent cultures in multiplayer games and virtual worlds**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.
- PILCHER, Jane; WHELEHAN, Imelda. **Fifty key concepts in gender studies**. SAGE Publications: London, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. “O efeito de realidade e a política da ficção”. Novos estudos, CEBRAP, mar. 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. 2011. Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- TONG, Wee Liang; TAN, Marcus Cheng Chye. “Vision and virtuality: the construction of narrative space in film and computer games”. In: KING, Geoff; KRZYWINSKA, Tanya. **Screenplay: cinema/videogames/interfaces**. 1 ed. London: Wallflower press, 2002. P. 98-109.
- WOLF, Mark J. P. (ed.). **The medium of the video game**. Austin: University Of Texas Press, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A RECEPTIVIDADE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Zuleica Aparecida Cabral (UEPG)¹

Introdução

Este trabalho descreve a trajetória de coleta de dados para a pesquisa de Mestrado, desenvolvida em 2011 e 2012. A pesquisa tinha por objetivo investigar como as práticas de letramento digital estão sendo vistas e utilizadas na escola, se é que estão sendo, do ponto de vista dos professores das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas. A coleta de dados se dividia em três etapas: a primeira consistia em um questionário com os docentes de ambas as instituições, envolvendo também coordenações e direções; a segunda fase visava à inserção do digital na prática docente durante um bimestre do ano letivo e, por último, grupos de discussão, primeiramente separados e finalizando com todos os participantes de pesquisa. Os trabalhos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa foram relatados em *blogs* criados por cada um deles e serviram de *corpus* para a análise acerca das práticas de letramento digital.

A recepção da pesquisa na Escola pública

O primeiro contato com a escola pública foi bem recebido pela diretora da Instituição que acolheu a pesquisa prontamente, além de ela considerar muito pertinente esse trabalho para os professores. Nesse primeiro contato com a escola, a coordenação pedagógica também participou, levando em consideração que a equipe trabalha em conjunto com o corpo docente.

Após esse primeiro contato, a assinatura do termo de compromisso com a pesquisa e todos os trâmites burocráticos da pesquisa, a diretora permitiu a presença da

¹ Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. zac010375@gmail.com

pesquisadora a semana toda na escola durante o intervalo das aulas a fim de que pudesse apresentar a proposta aos professores. Tendo em vista que a diretora não tinha nenhuma reunião pedagógica agendada com o corpo docente, foi necessário ir à escola ao longo da semana.

No decorrer dos dias, travou-se uma conversa com os professores para que fosse apresentada a proposta, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada. Durante esse processo, o questionário impresso era entregue para cada professor, além de disponibilizar os *e-mails* para o encaminhamento das respostas. Reiterava-se que, caso alguém não se sentisse à vontade para responder via *e-mail*, poderia responder manuscrito e entregar à equipe pedagógica. Destacou-se o retorno para uma conversa com os docentes após o término do questionário para esclarecer dúvidas sobre a segunda etapa da pesquisa e aguardar por aqueles que estariam interessados. A pesquisadora solicitou que os questionários fossem entregues dentro de um prazo de trinta dias a fim de ter tempo hábil se preparar, haja vista todo o trabalho que o professor tem para o planejamento das aulas.

Após a semana de apresentação, solicitou-se à direção da escola os endereços eletrônicos de todos os professores para encaminhar a questionário também virtualmente.

Vencido o primeiro contato, permaneceu-se no aguardo de respostas. No entanto, passaram-se quinze dias e nenhuma resposta chegou à caixa de *e-mails*. Nesse momento, decidiu-se por encaminhar aos professores, novamente, *e-mails* e gentilmente foi solicitada aos professores a participação deles, tendo em vista que nesse primeiro momento da pesquisa, poder-se-ia conhecer a realidade da escola, dos professores e a disponibilidade deles em participar da segunda etapa, a inserção de linguagem digital em sala de aula.

Continuou-se no aguardo, e ao final de uma semana, permanecia-se sem resposta. Novo *e-mail* foi encaminhado, uma vez que já estava findando o prazo que havia sido estipulado para o envio das respostas. No dia que encerrava o prazo, recebeu-se o primeiro questionário, vindo da direção da escola. Aproveitou-se para agradecer o *e-mail* e agendar uma reunião com a diretora com o objetivo de encontrar soluções para a falta de retorno dos professores.

Na reunião, explicou-se à diretora e à equipe pedagógica o que havia acontecido. Prontamente, a diretora abriu espaço em uma reunião que teria com a equipe de

professores para a qual todos os docentes tinham sido convocados. Na data marcada a pesquisadora compareceu e novamente apresentou-se a proposta de pesquisa, os objetivos, a metodologia e se ressaltou que a segunda etapa deveria iniciar no primeiro bimestre do ano letivo. Entregaram-se novas cópias do questionário a todos os professores e solicitou-se que respondessem em dez dias, no retorno marcado para conversar com os professores que tivessem interesse de participar da segunda etapa, visto que nesse momento foi apontado que, juntamente com as respostas, os professores já acenassem se teriam interesse em participar da inserção de tecnologia digital em sala de aula. Convém destacar que as datas estipuladas visavam ter tempo para delinear o trabalho com o digital durante o período de planejamento dos professores.

Nos dois dias seguintes, mais duas participações foram recebidas. Tornou-se a encaminhar *e-mail* com o questionário explicando todos os passos. No entanto, permanecia a ausência de respostas. Retornou-se à escola para uma nova conversa com a equipe pedagógica e recebeu-se a notícia de o laboratório de informática estar recebendo equipamento novo, e a chegada dessas máquinas levaria aproximadamente quinze dias para ficar pronto, uma vez que estavam no aguardo de um técnico a ser nomeado pelo Núcleo Regional de Educação que tem sede em União da Vitória.

Enquanto as respostas iam chegando, a escola me pediu que novamente eu voltasse a conversar com os professores durante o intervalo das aulas, já que o ano letivo estava se iniciando e precisaríamos aguardar o laboratório de informática ficar pronto para ser utilizado pelos professores. Todo o processo de conversar com os professores em grupos menores durante o intervalo das aulas foi refeito. No decorrer dessa semana, recebeu-se mais dois questionários. Além disso, dois professores já sinalizavam interesse em participar da segunda etapa da pesquisa.

Durante o período de aguardo do retorno do questionário, um dos professores que participaria da segunda etapa relatou que o laboratório de informática não ficaria pronto em quinze dias, provavelmente levaria o primeiro bimestre todo. Além dessa informação, o mesmo professor relatou que a direção da escola, solicitava aos professores, durante a hora atividade de cada docente, para responder o questionário. Essa informação pode ser confirmada, porque nos dias que sucederam, as respostas de alguns professores chegavam via *e-mail* da equipe pedagógica ou da direção.

Em relação ao laboratório demorar mais que o previsto, a direção confirmou que demoraria mais dias que o previsto. Sendo assim, comunicou-se ao diretor que seria

melhor iniciar a segunda etapa da pesquisa no segundo bimestre do ano letivo de 2012. Enquanto isso permaneceria o aguardo pelas respostas do questionário e, já poderia ser adiantada a conversa com os professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa nas etapas subsequentes.

Dessa forma, manteve-se contato com os professores interessados, fornecendo subsídios para o trabalho em sala de aula, bem como discutindo as inúmeras possibilidades de se trabalhar com a *Web* no dia a dia. Durante as conversas, uma das dificuldades apresentadas pelos professores foi o fato de o Estado do Paraná trabalhar com o sistema operacional *Linux*², enquanto os professores, em casa em sua grande maioria, usam o sistema operacional *Windows*. A diferença de sistemas operacionais gera a necessidade de conversão de extensões de um sistema para o outro, isso impossibilitaria o trabalho daqueles professores que têm pouco domínio das tecnologias.

As conversas com os professores trouxeram também dados que se ponderam como relevantes para essa investigação. Relataram que há cursos de capacitação, muito embora poucos e, que nesses cursos, há muitos professores que não sabem ainda ligar um computador. Outros que participam apenas para cumprir as horas de formação continuada, mas que não se interessam em aplicar o que os cursos oferecem. Cabe ressaltar que existem alguns professores que não o fazem porque demandam de uma carga horária semanal de 45 a 60 horas de trabalho. Também disseram que os computadores das escolas deixam de funcionar quando são usadas as redes sociais ou sites tidos como proibidos. Segundo os professores, os computadores disponíveis no laboratório da escola não funcionam devidamente, apenas sete das vinte e cinco máquinas estão em condições de uso. Esse quadro também foi apresentado em uma capacitação na qual o instrutor não conseguiu ministrar seu curso porque os computadores não funcionavam adequadamente. Nessa ocasião, o instrutor enviado pelo núcleo explicou aos professores que eles deveriam entrar em contato com o número da ouvidoria para relatar os percalços enfrentados com o uso das tecnologias. Os docentes ressaltaram que a maioria deles não usa tecnologia e os poucos que usam não ligam para ouvidoria para relatar os problemas.

Ao final do mês de março de 2012, o laboratório ficou pronto. Cabe aqui destacar que as máquinas novas não foram instaladas, apenas foram concertados os

²Segundo o projeto do Paraná Educação a utilização do sistema operacional do *Linux* objetivou dominar o quanto antes as ferramentas educacionais em *software livre*, além da redução de custo de um sistema operacional em relação ao outro. Cabe destacar que o *Windows* é o sistema operacional utilizado em 97% dos computadores, segundo pesquisa de 2002 feita pela Fundação Getúlio Vargas, o que reafirma a sacralização do monopólio do *Windows* como líder hegemônico no mercado de *desktops* no Brasil.

equipamentos que apresentavam defeito. Sendo assim, a escola possui máquinas mais novas, porém permanecem encaixotadas. Nesse momento também se encerrou o recebimento do questionário. Nesse período havia dezesseis questionários, sendo que desses apenas três demonstraram interesse em participar da segunda etapa. No entanto, apenas dois deles de fato participaram. Os demais alegaram falta de tempo, poucos computadores para o número maior de alunos em sala de aula, excesso de trabalho, entre outros. Os dois professores que se dispuseram a participar efetivamente, iam trabalhar em classes de apoio por ter um número reduzido de alunos e por ser um atendimento diferenciado.

Antes de iniciar o bimestre, os dois professores participantes foram convidados a ter alguns esclarecimentos, a retirada de algumas dúvidas. Assim, explicou-se o primeiro passo: o endereço do *blog* que cada um deles criaria para postar as impressões e relatos do trabalho desenvolvido nessa segunda etapa de pesquisa-ação. Nesse momento, a direção da escola pediu para conversar em particular com um professor sobre a pesquisa, porque julgava que o referido professor fosse se interessar pela proposta. Atendeu-se prontamente o pedido da direção e marcou-se um dia viável para a conversa.

Dois dias antes de iniciar o segundo bimestre, houve a conversa com professor indicado pela direção. O docente leciona na disciplina de Arte e disse acreditar que a tecnologia ajuda muito no processo de ensino/aprendizagem, aproxima os alunos ao trabalho do professor, além de eles gostarem de ver seus trabalhos desenvolvidos nos ambientes virtuais. O professor relatou que possui *blogs* com os alunos em outras instituições em que leciona, muito embora isso demande muito trabalho, muitas horas de pesquisa. Ressaltou que na instituição em que a pesquisa foi proposta, o participante desconhece colegas que trabalhem com tecnologia nas aulas e que ele mesmo não utiliza o laboratório de informática por ter mais alunos que computadores e pela disciplina ter apenas uma aula semanal.

Convém trazer aqui as considerações de Silveira (2003) acerca do uso de tecnologias como adestramento e não como linguagem, uma vez que a criação dos *blogs* desenvolvidos pela professora é unilateral, todo o trabalho é feito pela docente, os alunos apenas recebem o resultado pronto. Sendo assim, acredita-se que o processo de construção do conhecimento não se efetiva completamente, já que os alunos não construíram o *blog* juntamente com o professor, não discutiram as imagens, o texto, o

design, etc. Como Silveira (2003) destaca a tecnologia não faz parte do conteúdo programático, é apenas uma ferramenta que o professor utiliza para apresentar o produto aos alunos. Muito embora, precisem ser relevados os argumentos do professor sobre a falta de tempo em trabalhar junto com os alunos, uma vez que o participante dispõe apenas de uma aula semanal, mais o problema de infraestrutura de não haver computadores suficientes para cada aluno. Desse modo, o conjunto de fatores nos quais os professores estão inseridos no contexto educacional parecem ser fatores bastante contundentes para colaborar com a “*resistência*” dos professores em relação às práticas de letramentos digitais.

O participante ressalta que acredita no uso das tecnologias como ferramenta de trabalho em sala de aula, que a inserção de tecnologia digital rompe com métodos tradicionais de ensinar estimulando os alunos a aprender, mas salienta que isso ainda está longe de se tornar realidade, pois é uma atividade que demanda mais tempo de dedicação e percebe que os colegas demonstram resistência para realizar tal atividade. Além da necessidade de mudanças de paradigmas pré-estabelecidos pelo sistema de ensino. Esse professor passa a ser então o terceiro participante efetivo da pesquisa sobre reconfigurações tecnológicas na escola.

Ressalta-se que na escola pública, os questionários foram feitos no decorrer do primeiro bimestre do ano letivo. Já o processo de inserção de tecnologia digital em sala de aula iria começar apenas no segundo bimestre do ano letivo e os grupos de discussão ficarão apenas para o segundo semestre. Enquanto isso, na escola particular as três etapas da pesquisa já estavam ocorrendo. Além do mais, os limites apresentados nessa breve descrição já demonstram algumas das dificuldades de os professores poderem trabalhar com TICs em sua prática docente. Por mais interesse que o professor demonstre em elaborar novos projetos, participar de outros trabalhos, ele necessita da demanda de outras esferas do sistema educacional que ultrapassam as possibilidades da escola. Ao contrário da escola particular que tem autonomia dentro dos ditames e regimentos do NRE.

A recepção da Escola Particular

O primeiro contato com a direção da escola particular foi mais trabalhoso. A diretora da Instituição parecia muito resistente ao desenvolvimento de pesquisas dentro da Instituição. Apresentou-se a proposta de pesquisa, os objetivos, a metodologia. Após

toda a apresentação, ela disse que parecia pertinente e, talvez, após esse trabalho ela pudesse ver tecnologia em sala de aula como algo profícuo. Abriu as portas da escola porque a investigação se propunha trabalhar somente com os professores, não com os alunos. A diretora se mostrou avessa a pesquisas que envolvam alunos. Vale destacar que a pesquisa que envolve alunos, nas escolas de modo geral, requer além da autorização de pais, cuidados mais específicos. Em se tratando de escola particular, os melindres nesse quesito são ainda mais custosos. Assim, a preocupação da direção é bastante plausível em virtude da clientela que se apresenta.

Nesse primeiro contato, após as devidas apresentações ficou decidido o andamento da pesquisa dentro da escola, declarações, termos de consentimento, cópias do projeto para a escola. Ela permitiu a presença da pesquisadora em uma reunião com o corpo docente a fim de que pudesse ser apresentada a proposta aos professores.

No dia da reunião, A pesquisadora compareceu com um tempo de antecedência e conversou com alguns professores. Ao iniciar a reunião, a direção permitiu a apresentação da proposta de pesquisa em 10 minutos. Procurou-se fazer de modo mais claro possível e, já nesse momento, distribuiu-se os questionários aos professores, solicitou-se a eles que encaminhassem por *e-mail*, ou se preferissem, poderiam fazer manuscrito, uma vez que seriam recolhidos dentro de 15 dias. Como alguns professores estavam ausentes na reunião algumas cópias do questionário foram deixadas com a coordenação da escola.

No dia seguinte à reunião, solicitou-se à coordenação os endereços eletrônicos dos professores para encaminhamento virtual dos questionários. Nesse dia, a diretora da escola disse que talvez se conseguisse a participação dos professores mais jovens, porque os que trabalham na instituição há mais tempo estavam acostumados ao ritmo da escola e, certamente, não tivessem *e-mail* assim como ela. A coordenadora da escola ficou de encaminhar os endereços por *e-mail* naquela semana e acrescentou que as perguntas do questionário estavam contra todo o trabalho da escola, sendo assim ficaria muito difícil de responder. Quer dizer, embora se apresente a corrente interacionista no Plano Político Pedagógico, a escola mantém fortes raízes da corrente tradicional, pautado no conteúdo e na figura do professor como detentor do saber. Diante disso, a direção da escola não via com bons olhos a possibilidade de apropriação de tecnologias digitais como uma possível modernização no processo de ensino/aprendizagem. Em vista do exposto acima, Coscarelli (2007) destaca que profissionais da educação

precisam melhorar sua qualificação em relação à tecnologia, já que vivemos uma economia global que se baseia cada vez mais no conhecimento. Se esse processo não se estabelece, segundo a autora, a exclusão digital pode por em risco o futuro do país.

Em relação à lista de e-mail, nada foi passado. De volta à escola para uma conversa com a coordenação, a coordenadora disse que havia esquecido da lista solicitada dado o fluxo de trabalho e, porque a escola não tem um banco de dados com os *e-mails* e telefones dos professores. Após a cópia dos endereços de *e-mail* na escola, encaminhou-se o questionário para os professores e foi solicitada a participação deles, haja vista que essas respostas seriam relevantes para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa. Também se solicitou ajuda da coordenação da escola para lembrar os professores.

Aguardou-se mais uma semana e nenhuma resposta foi encaminhada. Novo retorno à escola para conversar com a coordenação. Eles disseram que haviam lembrado os professores e que não saberiam como ajudar de outra forma. Então, passou o cronograma de planejamento do ano letivo abrindo para a conversa direta os professores, já que estes tinham reunião marcada por disciplinas afins.

Durante duas semanas consecutivas aconteceram visitas à escola, reuniões com os professores, exposição do trabalho proposto para investigação, solicitação respostas dos questionários e, também já angariar interessados em participar da segunda etapa. Nesse período, perceberam-se como alguns professores se mostravam totalmente resistentes ao uso das tecnologias em sala de aula. Muitos comentavam que não gostavam do computador, outros que usavam por obrigação e uma parcela mínima tinha o hábito de usar, mas não conseguia vislumbrá-lo como instrumento de trabalho em sala de aula. Alguns professores assumiram que não faziam a mínima ideia do que tinha sido proposto, pois nunca tinham ouvido termos como *web 2.0*, letramentos digitais, etc. Indagou-se então se eles tinham cursos de formação continuada e, aqueles que lecionavam apenas nessa instituição disseram que há tempo não participavam de nenhum curso já que a escola não oferecia oportunidades para capacitação e mesmo se buscassem por interesse próprio não poderiam utilizar na escola.

Ao final das duas semanas em contato com os professores, três professores se interessaram em participar da inserção de linguagem digital em sala de aula. Nesse período apenas os três participantes efetivos tinham respondido ao questionário. Tornou-se a encaminhar *e-mail* solicitando a participação dos professores no

questionário e obteve-se pouco sucesso nessa investida. Como ainda haveria mais algumas visitas à escola para conversar com os professores participantes da segunda etapa a fim de fornecer subsídios para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, bem como esclarecer dúvidas, aproveitou-se a oportunidade e foi solicitada a participação dos demais professores.

Deu início ao ano letivo e constantemente os professores participantes da segunda etapa pediam ajuda para tentar desenvolver o trabalho. Isso porque a escola dispunha de um laboratório de informática, mas os computadores não têm acesso à internet. No entanto, como já foi dito a escola tem a rede *wireless* disponível em um dos pavilhões, todavia a rede não funcionava dentro de sala de aula. Para ter acesso à internet os professores precisavam se deslocar junto com a turma até a biblioteca. Procurou-se a direção da escola para solicitar a manutenção da rede, porém a escola afirmou que isso levaria alguns dias. Ao final dos primeiros quinze dias de aula, nenhum projeto dos professores conseguiu ser executado por problemas com a rede de internet.

Ao findar dois meses do início das aulas, havia recebimento apenas sete questionários, ainda tentou-se mais alguns *e-mails*, contudo sem êxito. Ao decidir encerrar o recebimento, dois professores entregaram o questionário manuscrito. Uma vez que não se recebia retorno por meio dos *blogs* durante o bimestre, entrou-se em contato com os professores, participantes efetivos da pesquisa, a fim de lembrá-los que era por meio dos *blogs* que se acompanhava o desenvolvimento do trabalho. Apenas um dos participantes postou três textos no *blog*, o segundo participante fez duas postagens e o terceiro não conseguiu desenvolver nada. Com este último participante, manteve-se contatos mais vezes por perceber a dificuldade, tentou-se auxiliá-lo, mas ele dizia que se sentia envergonhado por não ter feito nada. Sugeriu-se então que, mesmo não conseguindo desenvolver o trabalho em sala de aula, ele poderia construir o *blog* e postar suas dúvidas, dificuldades, percalços. Ressaltou-se a compreensão com a dificuldade enfrentada por ele, mas que por outro lado seria muito pertinente entender e refletir sobre esse ponto.

O bimestre acabou e o participante 3 não conseguiu executar seu projeto com os meios digitais. Ainda mais uma vez insistiu-se pelo relato dessa experiência, mas não houve a participação. Os demais professores, após o término do bimestre, postaram o texto final depois de duas solicitações via *e-mail*. Sendo assim, nessa instituição de

ensino particular foram concluídos o questionário e a inserção de tecnologia digital em sala e aula. A terceira etapa visa a um grupo de discussão com os professores participantes, todavia a finalização dos grupos de discussão só poderiam se realizar no segundo semestre, haja vista que a segunda etapa da pesquisa na instituição pública ocorreria no segundo bimestre do ano letivo.

Ante a receptividade apresentada, apresenta-se o gráfico abaixo para expor os dados da aceitação da presente investigação.

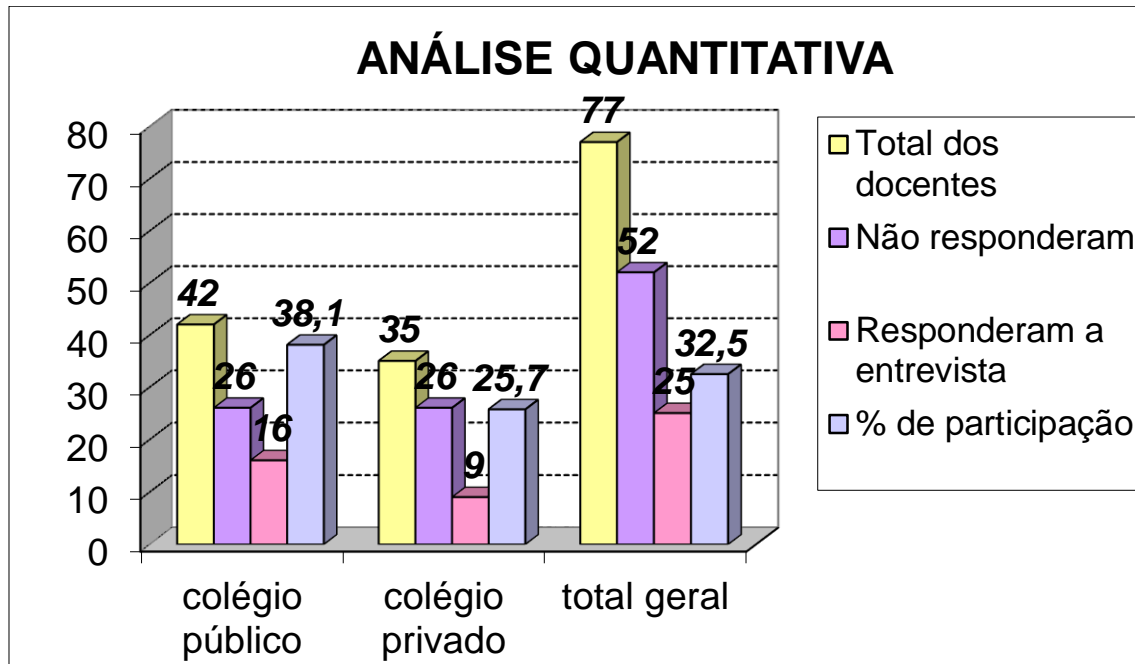


Gráfico 1 - questionário realizado com professores de duas escolas interior do Paraná durante os meses de fevereiro de 2012 a abril de 2012

Em relação aos números apresentados, pode-se supor que há um alto índice de rejeição em relação às práticas de letramentos digitais, não só pelo relato, mas talvez aconteça uma coerção para responder as perguntas do questionário. Essa não participação no processo de pesquisa já aponta para as escolhas que são feitas pelos professores, uma vez que o questionário buscava verificar se as práticas de letramentos digitais se faziam presentes na escola e em que proporção está acontecendo, bem como descrever como essas práticas são trabalhadas em sala de aula pelos professores. Diante desse quadro, apoia-se na pesquisa bibliográfica para compreender como os letramentos digitais e também como as práticas sociais estão presentes no cotidiano das instituições e de cada pessoa na sociedade. Nesse sentido, Moran (2007) aponta que se vive o paradoxo de manter algo em que não se acredita mais, no entanto, conforme descrito, a maioria dos professores não se atrevem a incorporar plenamente novas propostas

pedagógicas ou mesmo refletir sobre elas, uma vez que se caminha rapidamente para a sociedade do conhecimento e da informação.

Mesmo sem perceber, os professores estão inseridos nessa sociedade de informação e tecnologias digitais, tendo em vista o simples fato de a maioria dos professores encaminharem, via *e-mail*, as respostas do questionário; apenas dois professores entregaram por escrito.

No entanto, como se nota, possuir computador conectado à internet não é uma realidade para todos os professores, haja vista o fato de responderem ao questionário por escrito. Um dos professores afirmou não ter condições financeiras para manter um equipamento em casa e, portanto, tem acesso às tecnologias somente em outra instituição em que leciona, muito embora na outra escola nem sempre se consiga conexão. O que se nota é a urgência em perceber todo esse contexto e refletir criticamente, repensando modos de efetivar inserções em sala de aula, percebendo como práticas sociais são relevantes para o conhecimento do aluno e necessário para a ação deste na sociedade de forma consciente e crítica.

Em vista disso, pode-se acreditar que os conflitos vividos também pelos professores residem no que Giddens (2002) chama de vida social moderna que está caracterizada por profundos processos de reorganizações de tempo e espaço, que por razões perceptíveis no advento da internet deslocam as relações sociais e, por assim dizer, os espaços antes institucionalizados deixam de ter função principal, passando a ser globalizados e radicalizados atuando na transformação do conteúdo e da natureza social cotidiana.

Considerações finais

Conforme se pôde notar no relato acima, os participantes da pesquisa, a princípio seriam seis no total, no entanto, dois participantes, um de cada instituição não participou da segunda etapa da pesquisa, que buscava a inserção de tecnologias digitais na prática docente.

A partir do exposto, é possível observar que as configurações de identidades estão enraizadas na história da língua, na história da educação, nas bases da escola, nas representações sociais, na figura do professor, nas perspectivas dos pais em relação à escola e aos professores. Inserir tecnologias e apropriar-se delas não é tão simples como

se apresenta. A reflexão junto ao professor, ao que parece, pode se apresentar como ponto de partida.

Aos poucos, a resistência começa a ceder lugar à apropriação e, assim, com a mesma velocidade as práticas de letramentos/letramentos digitais podem começar a adentrar a escola e a sala de aula. Os projetos que existem acerca de letramento digital continuam somente na teoria, talvez por esse fato, de ser apresentado como caminho a ser seguido e, não, como reflexão, compreensão e apropriação de acordo com os mais diferentes contextos escolares.

Embora as práticas de letramentos/letramentos digitais sejam vistas, por vezes, como mais um projeto, mais uma novidade a ser implantada, e uma porcentagem de professores não aprova e resiste em utilizá-las. Sem contar que o senso comum de que “todos” têm acesso é questionável, afinal há docentes que não possuem computadores conectados à rede. No entanto, há aqueles que acreditam que as tecnologias digitais são uma inovação necessária e que poderiam contribuir muito para o ensino/aprendizagem. Buscam atualizar-se, apropriar-se, porém encontram barreiras para desenvolver trabalhos mais profícuos. Constata-se isso na escola pública pesquisada, há questões muito mais pontuais a serem observadas antes de simplesmente inserir as práticas de letramentos digitais. Computadores que não funcionam, sala de informática com multifunções no local, número limitado de computadores para um número maior de alunos, dentre outros.

Portanto, elaborar a metodologia de uma pesquisa requer extrema consciência do pesquisador, uma vez que se faz necessário considerar os contextos sociais, históricos e culturais onde as pesquisas objetivam ser realizadas, além de uma postura ética, comprometida e conscienciosa por parte do pesquisador. As inquietações como a entrada do pesquisador no campo, os princípios éticos, o compromisso com o ambiente pesquisado, o relacionamento entre pesquisador e os participantes, o envolvimento pesquisador-pesquisa bem como o distanciamento para análise, a relevância social da pesquisa para a sociedade devem ser relevados ao elaborar um processo de pesquisa que colabore para suscitar reflexões da complexidade e comprometimento de se fazer pesquisa.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O CINEMA FANTÁSTICO NA DÉCADA DE 80

Rhuan Felipe Scomaço da SILVA (PG-FAFIPAR)

RESUMO: Pensando na influência em que a literatura e o cinema fantástico tem se apresentado na contemporaneidade, e na avalanche de pesquisas em que está sendo foco, o artigo que aqui será apresentado irá propor um estudo discursivo e narrativo do texto literário e do texto fílmico, com o propósito de analisar as diferentes características das formas de se apresentar essas obras. Contudo, se torna incompatível estudar toda a história das obras literárias adaptadas para o cinema, logo, o empenho nesse trabalho será focado em duas obras que obtiveram adaptações cinematográficas de grande abrangência na década de 80. A primeira delas tem como título *The Shining*, do escritor estadunidense Stephen Edwin King, adaptado pelo diretor Stanley Kubrick em 1980 com o título homônimo ao livro, e a segunda obra é intitulada *The Hellbound Heart* do escritor britânico Clive Barker, adaptado para o texto fílmico pelo próprio escritor com o nome *Hellraiser em 1987*. Embasado primariamente nos estudos do fantástico de Tzvetan Todorov, e nos estudos sobre adaptação de Bluestone o objetivo central desse trabalho será propor o desvinculamento da soberania de um texto sobre o outro, será tentado desmistificar a idéia de que uma ou outra forma é mais completa, estereótipos e clichês de lado, que sua referência, retificando que o texto literário é diferente do texto fílmico, assim, causando a catarse e a quebra da zona de conforto de maneiras diferentes, e não comparativas. Cada texto tem seu foco, e apesar de acabar abrangendo uma variedade, por vezes, diferente do esperado de público, ambas fomentam o horizonte de expectativa daquele que aprecia de maneira única cada uma delas.

Palavras-Chave: Literatura Fantástica; Literatura Comparada; Adaptação.

0. Introdução.

O Cinema e a Literatura fantástica, para uma parcela dos leitores/espectadores, funcionam como complemento um do outro para existir em plenitude, para outros, o texto literário é completamente contrário ao texto fílmico, assim como o oposto também acontece, e há ainda os que apreciam os dois como formas de arte livre não se enraízam na infinita discussão de valores de uma obra em comparação a outra, e apreciam as duas formas de maneiras diferentes.

Saber se uma forma de arte é superior a outra não é o que nos atrai nesse trabalho, mas sim como cada uma das formas refletiu sobre sua época e ecoou pelos anos com maestria indeferível.

Para que possamos estudar esse viés, esse trabalho propõe escolher dois romances fantásticos que possuam adaptações, releituras ou qualquer outra forma de transposição para as telas do cinema na década relacionada no título e pensar como elas se adaptaram com o tempo, qual foi a mudança em suas recepções pelo público e de que maneira elas foram recebidas em seu lançamento.

Utilizaremos a obra cinematográfica *O Iluminado* do diretor Stanley Kubrick, o qual faz um diálogo com a obra homônima do escritor Stephen King. E o filme *Hellraiser*, dirigido por Clive Barker e adaptado da obra *Hellbound Heart* do mesmo autor.

Para que esses objetivos sejam alcançados o projeto desse trabalho será pautado na análise sobre os conceitos de adaptação levantados por STAM (2008) pesquisador que, entre diversos aspectos, estuda as variações e implicações das obras adaptadas entre elas e entre o público, a metalinguagem, a intertextualidade e as releituras dessa área de estudo, como também as diversas vertentes possíveis de estudo acerca de uma obra adaptada da literatura para o cinema.

Stam vai além dos estudos da tradução e propõe-se a discutir a questão da fidelidade nos processos de adaptação de obras literárias para o cinema (...) para esse autor, a crítica especializada lida com as adaptações de uma forma extremamente moralista, usando termos como infidelidade, traição, violação e vulgarização para descrever adaptações que, segundo os críticos, não alcançam seu objetivo: ser fiel ao texto de partida (AMORIM, 2012 Apud STAM p.54, 2000)

Contudo, ao abordarmos as teorias da adaptação, se mostra de grande valia pensar nos apontamentos e estudos de Naremore (2000, p.44), o qual diz que “a adaptação é parte de uma teoria geral da repetição, já que narrativas são de fato repetidas de diversas maneiras e em meios artísticos ou culturais distintos”.

Utilizando então, primariamente, desses dois autores, o artigo focará sua análise nas adaptações utilizando como ponto de partida os estudos propostos acima, tentando assim criar o paralelo entre as obras, desejo inicial desse estudo.

1. As obras.

O *iluminado*, do escritor Stephen King, narrará os acontecimentos com a família Torrence quando os mesmos se isolam no hotel Overlock durante uma longa temporada

de inverno, Jack Torrance, o patriarca da família, irá trabalhar como zelador do ambiente nesse período enquanto tenta escrever uma peça de teatro como atividade lateral.

O romance terá seu enlace a partir do instante em que estranhas aparições acontecem a Jack e a seu filho Danny, uma loucura incessante toma conta do patriarca Torrance e uma trama de medo, suspense, loucura e desesperança toma conta do lugar quando sua esposa percebe o perigo que ela e seu filho correm e decidem fugir.

A obra de King permeará os grandes temores das famílias, principalmente Estadunidenses, quando a violência familiar está em grande evidencia, maridos que não respeitam suas esposas e filhos, que carregam o fardo da paternidade, mas nem por isso agem como tais, as alucinações causadas pelos usos de droga, pensando inicialmente na metáfora das visões de Danny, mas principalmente no vício por álcool de Jack, além de vários dogmas colocados a mostra na obra, como traição, violência infantil, marital e o isolamento claustrofóbico do hotel Overlock.

Nessa obra, Stanley Kubric preferiu fazer com que a adaptação cinematográfica fosse o mais próximo possível do romance de King, os diálogos, os movimentos dos personagens e as falas, muitas vezes exatamente iguais ao livro, deram o impacto desejado no público, usando tais artifícios como ferramenta para quebrar a zona de conforto do espectador.

Essa adaptação parece se fixar no que STAM dialoga sobre o efeito de fidelidade em relação à obra original, Stam considera que “O desejo pela mesma seja devido ao descontentamento do espectador ao assistir um filme se “não consegue captar aquilo que entendemos ser a narrativa, temática, e características estéticas fundamentais em sua fonte literária” (SCHLOGL, 2010 Apud STAM p.20, 2008).

Talvez possamos pensar que essa expectativa do telespectador esteja diretamente ligada na teoria da recepção de Jauss (1994) se pensarmos que uma parcela considerável dos que aguardam por um lançamento cinematográfico de uma adaptação já conhecem a obra original, com isso, criam um horizonte de expectativa que acaba por ser realizado ou não pelo filme.

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS p.8 1994)

Essa teoria acaba criando uma ligação direta ao segundo ponto apontado por esse artigo, a idéia da realização da obra no decorrer do tempo, como ela reflete nos anos posteriores e quais as mudanças de uma época para outra, mas esse aspecto será pensado adiante.

A obra de Clive Barker difere em grande parte da outra supracitada, pois mudará diversos aspectos do conto *Hellbound Heart* e agirá com o objetivo central de atender ao interesse do telespectador daquele momento histórico.

Na obra, Frank Cotton é um homem que se diz ter experienciado as mais diversas formas de prazer, desde as comuns a população geral até as não usuais e ilegais, na sua busca por esses prazeres o personagem encontra a caixa de Lemarchand, um enigma que libertará um ser demoníaco, denominado “Engenheiro” na obra.

Frank então sofrerá grandes horrores sadomasoquistas em busca do prazer supremo, mesmo que para alcançar tão objetivo Frank tenha que passar por sessões de extrema dor e agonia.

Alguns anos depois de Frank ter ficado preso no enigma a família de Frank se muda para a casa onde o mesmo foi preso, numa dimensão paralela, ao mundo dos cenobitas, como assim são denominadas as criaturas do engenheiro, devido a um acidente, o irmão de Frank o liberta de sua prisão, mas o mesmo reaparece distorcido e completamente irreconhecível, não fosse um romance com a esposa de seu amigo anos antes de sua experiência suprema.

A partir desse ponto a paixão da futura esposa do irmão de Frank começa a ser restaurada, e a mesma começa a oferecer sacrifícios para que o aniquilado corpo de Frank se restaure e eles possam provar dos prazeres mais uma vez juntos.

O conto permeará até que Kristy, amiga de Frank, descobre as atrocidades que Julia vinha fazendo, fornecendo assim o embate que levará a obra ao clímax.

Velado alguns aspectos visuais, a adaptação cinematográfica, dirigida pelo próprio autor da obra, segue linearmente a narrativa do conto, divergindo em poucas cenas que não vem a interessar diretamente nessa análise.

O que se faz de grande valia é a representação impactante que o tema sugerido pelo conto e por sua adaptação traz ao público, o qual será analisado um pouco mais a frente.

2. O Iluminado e sua influência na literatura e no cinema.

Parece automático, é uma imagem que está impregnada na mente de muitos fãs de cinema, quando Jack Torrence, já tomado por uma fúria sobrenatural, caça sua esposa com um machado até um dos banheiros do Hotel Overlock, abre um pequeno buraco na porta, coloca sua cabeça nele e diz a famosa frase: “Heere's Johnny!” e a câmera volta para a face de sua esposa em um pânico incontrolável, sentada no chão gelado e temendo por sua vida frente aquele que deveria ser seu protetor.

Para entendermos então o porquê da influência de *O Iluminado* ser predominante mesmo depois de trinta anos de seu lançamento, é preciso pensar qual era o panorama estadunidense da época para só então pensarmos na possibilidade de resposta do questionamento acima pensado.

1980 foi uma época de forte instabilidade econômica no país, a influência dos países europeus e asiáticos, com seus produtos a um preço abaixo do comercializado pelas empresas locais, aliado a forte tecnologia, vinha causando uma situação de desconforto não só para o governo, como também para a população.

Partindo dessa primeira expectativa, a obra de King nos brindará com o fator do completo novo, dessa experiência que a família Torrence padecerá frente ao isolamento numa terra desconhecida e sombria.

No Romance, a obra agirá torneando a imaginação do leitor como um casulo de especulações, nada é diretamente mostrado ao leitor, é necessário que o mesmo pense cada aspecto a partir das descrições impostas. Essa característica é única da obra literária, o exercício do imaginar é várias vezes mais intensificadas quando não há a imagem, mas sim apenas a memória visual do leitor, como descreve (PEREIRA, 2009)

Porém, a literatura, ao ser expressão, utiliza uma mídia específica, que é a palavra, no caso, escrita, constituindo-se, assim, numa abstração da realidade; enquanto o cinema é uma representação, é uma impressão potencial, é virtual em relação ao que poderia ou deveria ser (na melhor tradição Aristotélica, pressupõe), pois será o cinema sempre uma realidade objetiva, enquanto a literatura subjetiva. O cinema vale-se de atores e cenários originais, embora a mediação da câmera (que não existe no teatro) crie relações culturais e estruturas narrativas específicas, que permitem interpretação do mundo.

Torna-se então pensar no valor para o leitor/espectador dessas obras em seu contexto social. Pensa-se assim, pois, como foi levado nos parágrafos acima, havia certa instabilidade social nos Estados Unidos e uma inquietude em boa parte do planeta com as relações se tornando cada vez mais no limite da resiliência com a guerra fria em seu

estado crítico, ânimos gravemente desestabilizados pareceram funcionar para impulsionar essa obra ao cânone que é hoje e a referência em que se transformou. Analisa-se dessa forma, pois a idéia do isolamento proporcionará uma ferramenta poderosa com a relação externa à narrativa da obra.

A população, principalmente estadunidense, se sentia receosa não apenas com as crises, como também com as ameaças de bombas que ainda pleiteavam seu espaço na psique norte-americana, os Bankers eram praticamente extensões das casas que ainda possuíam poder aquisitivos para construir um deles. Essa constatação se mostra importante, pois a relação de isolamento no hotel é evidente nesse aspecto, aqui há uma referência direta ao posicionamento das famílias não apenas frente às notícias como também a si mesmos e como relação familiar.

King nos brindará nesse aspecto com as relações dos personagens dentro da obra, tratando do medo que não pode ser enfrentado, com um poder acima do ser humano, mas que, ao mesmo tempo, é enfrentado pela própria família, pensando na Luz de Danny como defesa do que os assola.

Um importante ponto a ser pensado nessa relação entre obras é o espaço em que os personagens atuam, no romance, King nos detalhará cenários possíveis dentro daquele gigantesco hotel de inverno, mesmo com poucos detalhes, o que parece ter sido uma opção do autor, os leitores conseguem transportar a ideia de espaço para dentro da obra e criar o lugar que quiser com o que é apresentado, mas em praticamente todas as abordagens estarão fadados ao pensamento arquitetônico real, mesmo se tratando de uma obra que fala, entre outros aspectos, de fantasmas.

Para que possamos elucidar essa diferença de perspectiva vejamos um trecho da obra que descreve um ambiente do Overlock para compararmos com a imagem que Kubrick dará na obra cinematográfica.

O saguão estava um alvoroço. Quase todas as cadeiras antigas de espaldar alto estavam tomadas. Carregadores corriam de cá para lá com malas e, na recepção, havia uma fila comandada por uma enorme caixa registradora (...). À sua direita, em direção a duas portas duplas abertas e isoladas por cordas, havia uma lareira antiga com o fogo ardendo. Três freiras estavam no sofá colocado praticamente dentro da lareira (KING p.89, 2009)

O que se mostra é que o escritor concede apenas leves detalhes, nesse exemplo, suficientes para que o leitor crie seu próprio hotel, ou ao menos os detalhes dele, diferente do que é colocado no filme.

Na película, Kubrick, famoso pelas alterações que costuma fazer em suas adaptações, cria um hotel inimaginável para os padrões da realidade, como diz seu cunhado Jan Harlan

Ele não iria querer um filme de horror direto. Ele queria mais ambiguidade. Se ele fizesse um filme sobre fantasmas, ele seria fantasmagórico do início ao fim. O set foi deliberadamente construído fora do padrão e das normas, de forma que aquele enorme salão de bailes nunca coubesse dentro do hotel. O público é deliberadamente enganado para não saber onde está indo. Muitos dizem que O Iluminado não faz sentido. Bem posto! É um filme sobre fantasmas. Não é para fazer sentido (MATIAS, 2013).

Seu objetivo parece ter sido mais do que causar o horror, Stanley parecia querer desnortear completamente aquele que assistia sua obra, utilizando de conceitos abstratos, os quais são aceitáveis por estarmos falando do cinema fantástico. O diretor age como se as leis da física não tivessem importância, assim, o mundo dele se torna verossímil mesmo sendo irreal.

Já que o aspecto da verossimilhança foi inserido pode-se pensar no impacto dessas duas obras no público na data de seu lançamento e no público que acompanhou a obra ganhar novos sentidos com o tempo.

O olhar insistente do cinema para os distúrbios psíquicos", explica Paolo Pancheri, professor de psiquiatria na Universidade La Sapienza, de Roma, "deve-se ao fato de que esses distúrbios têm repercussão profunda nas pessoas, assim como a violência. Os distúrbios mentais mostrados na tela remetem àquele fundo patológico, de loucura ou de alteração, que está presente em todos nós (GUERRERIO, 2005).

Os estudos que se voltam para pesquisar o impacto do cinema e da televisão no público chegam a serem incalculáveis atualmente, e mesmo a trinta anos atrás já possuíam um contingente surpreendente de pesquisas, o que interessa da citação acima para esse trabalho é como tanto King como Kubrick conseguem, com maestria, envolver os leitores/espectadores em suas obras, ambos possuem uma discursividade tão poderosa, que suas retóricas narrativas se tornam um importante viés de análise.

Isso fica claro quando pesquisas são feitas abordando filmes de horror, é direta e inerte a posição dessa obra na memória dos leitores/espectadores, como fica claro na pesquisas de famosas revistas, livros e sites que abordam o assunto.

Também fica inerente levantarmos que essa obra é uma das mais literárias (Spignesi p.30, 2003) de King, o que acabou ocasionando um grande número de pesquisas e artigos sobre ela, assim como sobre a adaptação, isso foi citado com o

objetivo de dar valor à escolha dessa obra como referência do fantástico dessa década, sua influência e referência irão transpor seu tempo e agirão não só na sociedade da época como também todas as que viriam em seguida. Assim como sua adaptação são umas das mais influentes no gênero fantástico cinematográfico.

O Iluminado é uma obra muito importante. É um dos raros livros sobre o qual um outro livro foi escrito – O Leitor de O Iluminado, do Dr. Anthony Magistrale. A inquestionável importância do romance também gerou algumas críticas literárias bastante sérias, incluindo ensaios como *The Redrum of Time: Uma Meditação sobre Saturno Devorando suas crianças de Francisco Goya e O Iluminado de Stephen King de Greg Weller: O Domínio da Morte Vermelha: Ambiente e Personagem em A Máscara da Morte Vermelha de Poe e O Iluminado de Stephen King, de Leonard Mustazza* (SPIGNESI p.30, 2003)

3. The Hellbound Heart e Hellraiser.

Por mais que sejam pensadas paulatinamente as várias teorias de adaptação, há certos aspectos que parecem nos escapar enquanto analisamos uma obra em referência a outra, não estamos pensando aqui na idéia de superioridade, mas sim, na idéia de visão que o diretor coloca em comparação a subjetividade empregada pela obra literária.

O motivo dessa colocação é empregado, pois Clive Barker teve uma oportunidade rara nesse romance, ele pode, como uma nova obra, transpor suas memórias e imagens mentais para fora das letras de sua obra. O alcance dessa posição é de inequívoco valor para essa pesquisa, pois, diferente de O Iluminado, em Hellraiser o autor apresentará ao telespectador exatamente o que ele pensava ao escrever, sem intermediários, o que acaba causando um efeito particular para a obra e para sua análise.

Iniciemos com um exemplo no conto que será repetido da maneira mais fiel possível no filme:

The plain plaster of the ceiling was an awesome geography of brush strokes. The weave of his plain shirt an unbearable elaboration of threads. In the corner he saw a mite move on a dead dove's head, and wink its eyes at him, seeing that he saw. Too much! Too much!

Appalled, he shut his eyes. But there was more inside than out; memories whose violence shock him to the verge of senselessness. He sucked his mother's milk, and choked; felt his sibling's arms around him (a fight, was it, or a brotherly embrace? Either way, it suffocated). And more; so much more. A short lifetime of sensations, all writ in a perfect hand upon his cortex, and breaking him with their insistence that they be remembered. He felt close to exploding. Surely the world outside his head-the room, and the birds beyond the door-they, for all their shrieking excesses, could not be as overwhelming as

his memories. Better that, he thought, and tried to open his eyes. But they wouldn't unglue. Tears or pus or needle and thread had sealed them up (BARKER p. 5, 1986)

O visceral é colocado como algo comum para o escritor durante o conto, cenas como a citada acima passarão como cenas de um melódico romance juvenil, o autor não cessará esforços para que a imagem visual que o leitor esteja tendo se amplifique a níveis caleidoscópicos, causando um desconforto ao mesmo, impactando aquele que lê a obra da maneira mais violenta que conseguir.

A cena na obra cinematográfica, que será representada por essa passagem, acontece com fidelidade, Barker, vagarosamente, apresenta aos telespectadores cada detalhe desse cinema intitulado *Splatter*¹ como um mestre do gênero, sua capacidade em transpor o que ele mesmo escreveu se acentua, formando uma cena que choca não apenas pelo visual, mas pela força com que atinge aquele que assiste.

Esse parece ser um primeiro aspecto que vale ser levantado nesse trabalho, à idéia da semelhança da adaptação por ter sido dirigida pelo próprio escritor, as ferramentas que o mesmo usa, virão de encontro direto com o que era planejado desde o início da roteirização e acaba atuando como ferramenta de grande valor nesse estudo comparativo (TIMPONE, 1997).

Um segundo aspecto seria o alcance que cada uma das obras possui nos leitores/espectadores desse gênero, enquanto o conto é mais conhecido por um público seletivo, a adaptação alcançou um gigantesco número de telespectadores por todo o mundo, Barker fez com que sua obra tivesse um alcance não imaginado, com sua história que misturava romance, prazer e o maravilhoso, além do excelente trabalho de maquiagem dos cenobitas, fizeram o filme calcar uma posição entre os mais influentes do gênero ao redor do mundo.

Essa influência não ficou presa aos adoradores de terror, diferente do conto, o filme tanta causar o terror e a piedade a quem o assiste, isso se dá pelo fato de que não apenas um espectador preparado pelo passado conhecimento do gênero irá assistir, como também todo um público que não tem acesso a esse tipo de material usualmente.

Os dois parágrafos acima foram citados para que possamos pensar na obra cinematográfica de Barker não como plágio direto do conto, o que seria estranho se

¹ Marca de alguns filmes de terror que costumam explicitar cenas com sangue, vísceras, violência extrema, etc.

pensarmos que a obra original é do próprio Barker, mas sim como uma obra completamente nova, exatamente como foi colocada na introdução desse trabalho.

Acredita-se que Barker, ao dar vida visual a seus personagens no filme, não estava pensando na proximidade de seu conto em direção a adaptação, mas sim o quanto ele quebraria a zona de conforto de quem assistisse sua obra.

Pensa-se isso, pois diferente de uma grande gama de romances feitos para gerar filmes, principalmente após a década de 90, no advento desse novo super mercado de Blockbusters e na crise de criatividade dos roteiristas que os vem assolando até o ano presente, Barker preferiu que sua obra se desprende de sua referência para se dedicar a uma obra única, e hoje, imortal na memória dos fãs de horror.

Um terceiro aspecto que parece ter valia em ser rapidamente representado é o diálogo entre as obras, STAM dirá que, apesar de uma obra derivar da outra, cada uma terá sua individualidade, e o interessante é que isso acontecerá pelo próprio público dessa obra, um único exemplo que irá ilustrar o poder da imagem nessa adaptação é o personagem que no conto era apenas mais um cenobita e no filme acabou se tornando um ícone do gênero, o famoso Pinhead, enquanto no conto somos levados pela atmosfera e narratividade a nos focarmos na trama da obra, no filme, apesar de seguir a mesma linha de estória, o personagem de Doug Bradley rouba literalmente a cena, sua atuação impecável, junto à caracterização fenomenal impactam o telespectador tanto por suas falas e ações como por ele mesmo como imagem.

O que logo transparece é que Hellraiser e Hellbound Heart fazem parte de um contingente ínfimo de adaptações que funcionam como novas obras foge do estereótipo de pura cópia impressa pela mídia em geral para a maioria das adaptações e cola com sangue falso e gosmento sua imagem para sempre no intelecto dos telespectadores.

4. Conclusão.

Fica claro que a análise aqui posta é apenas um diminuto do que a literatura e o cinema fantástico proporcionam para nós leitores, espectadores e estudiosos do gênero, seja focando nas categorias de Todorov, seja focando na análise das adaptações o gênero tem uma abrangência tão espaçada no tempo e no espaço que uma visão totalitária da mesma se torna previamente impossível para exemplificarmos o que foi inicialmente pensado nesse breve artigo.

Contudo, algumas posições puderam ser pensadas. Uma delas é a relação unilateral de cada um dos gêneros, vimos que a obra literária tem um valor diferente da obra cinematográfica, mas não diferente de maneira qualitativa e sim analítica.

Pudemos pensar na relação indireta que, segundo os teóricos utilizados no trabalho, devemos criar ao assistir uma obra adaptada, isolando-as do estereótipo de plágio e colocando-as num patamar de obra singular e original.

Outro aspecto interessante foi a análise das obras perante seu tempo, suas influências no público que a consumia na época de publicação e de que maneira os escritores/diretores atuaram para causar o efeito catártico.

Por fim, a pesquisa se mostrou interessante pelo viés da análise comparativa, que aqui se faz em valor inverso propondo a separação, e pela idéia de imortalidade da obra no universo do espectador.

Uma obra não necessita de uma adaptação para que sua idéia seja complementada, uma adaptação é uma forma de arte livre em que o diretor tem amplo conhecimento da mesma, mas a traduz a partir de sua visão de mundo para nós telespectadores.

5. Referências.

AMORIM, Marcel Alvaro. A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual. Revista TEMÁTICA, Ano VIII, n.3 – Março/2012.

BARKER, Clive. **The Hellbound Heart**. United Kingdon: Dark Harvest, 1986

BUENO, Chris. Resenha: Literatura e Cinema: Adaptando Linguagens. Cienc. Cult. vol.62 no.1 São Paulo, 2010.

GUERRERIO, Gianbruno. Loucura em cena. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/loucura_em_cena.html Acesso em: 18 Jun. 2013, 18:40.

HELLRAISER. Produção de Clive Barker, Reino Unido. 1987. 1 DVD (94min.) Cor. Legendado. Port.

ILUMINADO, O. Produção de Stanley Kubrick, The Producer Circle Co. 1980 Warner Bros. Entertainment inc. 1 DVD (120min.) Ntsc, son., color. Legendado. Port.

JAUSS, H. R. A história da literatura como provocação à teoria literária (Trad. TELLAROLI, S.). São Paulo: Ática, 1994.

KING, Stephen. **O Iluminado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

MATIAS, Alexandre. Room 237: Quantas teorias cabem em O Iluminado, do Kubrick?. Disponível em: <http://www.oesquema.com.br/trabalhosujoy/2013/03/24/room-237-quantas-teorias-cabem-em-o-iluminado-do-kubrick.htm>. Acesso em: 10 de Jun. 2013, 18:30

NAREMORE, J. (Org.) Film Adaptation: series depth of field. New Jersey: Rutgers University Press, 2000.

PEREIRA, Olga Arantes. Cinema e Literatura: dois sistemas semióticos distintos. Kalíope, São Paulo, ano 5, n. 10, p. 70-79

SCHLÖGL, Larissa. O Diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema. Guarapuava. GT de História da Mídia Audiovisual e Visual integrante do VIII Encontro nacional de história da mídia, 2010.

SOUSA, Rainer. Os EUA na década de 1980. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historia-america/os-eua-na-decada-1980.htm> acesso em: 21 Jun. 2013, 19h20.

SPIGNESI, Stephen. J. (2003). **O Essencial de Stephen King**. Sao Paulo: Madras

STAM, R. **Beyond fidelity: the dialogics of adaptation**. Film adaptation. New Jersey, Rutgers University Press, 2000

TIMPONE, Anthony. (1997). **Fangoria - Mestres do terror**. Nova York: Mercurio Ltda

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a Literatura Fantástica**. Perspectiva, 1981



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A RELEVÂNCIA DA LEI Nº 11.645/08 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE ALUNOS NEGROS E NÃO-NEGROS

Evelise dos Santos do Nascimento (mestranda) - UEPG

Letícia Fraga (professora) - UEPG

Resumo: Buscaremos debater, a partir da lei nº 11.645/08, a relevância do ensino da cultura afro-brasileira e africana em âmbito escolar na formação das identidades de alunos negros e não negros, assim como a necessidade de uma formação condizente para o professor tratar das relações étnicas negras em sua sala de aula. Além disso, percebemos a relevância de refletir sobre as identidades do estudante já que elas estão em constante transformação, uma vez que conforme Hall (2002), o sujeito adota identidades distintas em momentos diversos, “identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p. 13, grifo do autor). O multiculturalismo segundo Munanga (2004), tratado em âmbito escolar, tem extrema relevância, já que os negros brasileiros se diferenciam ao longo do território nacional, possuindo, portanto, identidades culturais distintas, construtoras de características diferentes historicamente, culturalmente, religiosamente, socialmente, regionalmente, entre outras possíveis características. (MUNANGA, 2004, p. 15). Os dados discutidos nesse trabalho partem das observações realizadas em uma escola estadual ponta-grossense, cuja finalidade é a de buscar dados para os encaminhamentos para a pesquisa. Como resultados levantados até o momento, podemos apontar que, na visão da professora X: a) todos os alunos negros da turma Y, que são oriundos da Colônia Sutil, “tem algum problema” que justifica seu “fraco” desempenho na escola; b) por essa razão, não há nada que o professor possa fazer para reverter essa situação; c) alguns dos “problemas” dos alunos da comunidade do Sutil são “contingências do destino”, ou seja, eles não têm “culpa” de tê-los (como dislexia), mas há os de natureza comportamental, como a questão da indisciplina.

Palavras-chave: Negro, lei federal 11.645/08, (re)construção das identidades, multiculturalismo.

1. A lei

A lei nº 11.645/08 prevê que as escolas contemplem o ensino da cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos escolares:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Deste modo refletimos sobre a relevância da lei em âmbito escolar na formação das identidades do aluno negro e não negro, bem como uma formação própria para os professores trabalharem sobre o tema raça/etnia, contemplando desta maneira o objetivo da lei.

O trabalho aqui apresentado é parte de um estudo mais amplo de um trabalho de dissertação do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2. Que cultura negra e que cultura africana são essas que as escolas devem proporcionar aos seus alunos?

Entendemos que a cultura negra não é una e assim como as diversas outras etnias, a negra também é rica de tradições, costumes, enfim de reminiscências próprias de cada grupo cultural no qual se encontram. No caso específico da comunidade aqui em foco, dentre as famílias que vivem ali naquela determinada localidade, temos uma cultura distinta da encontrada nas famílias negras residentes na cidade de Ponta Grossa em área urbana. Segundo Munanga (2012), há sim uma identificação entre a família rural, no caso dos moradores da Colônia Quilombola e as famílias negras urbanas, porém, são apenas semelhanças psicológicas, pois todo negro residente no nosso país sofre ou já sofreu com o racismo. Segundo o autor, este pode ser um fator que nos aproxime.

O Brasil é um país pluricultural, com isso é fácil perceber as muitas culturas que circulam pelo país a fora, aspecto chamado multiculturalismo por muitos escritores. O multiculturalismo está relacionado “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2009, p. 50). O multiculturalismo é resultado das diversas sociedades multiculturais existentes, principalmente em termos de Brasil, país no qual convivem diversas comunidades culturais. Hall (2009) esclarece que há alguns tipos de multiculturalismos e os define como multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, pluralista, comercial, corporativo e o crítico ou “revolucionário”¹, que acreditamos seja o que melhor define as questões que aqui nesse trabalho desejamos refletir, já que ele “enfoca o poder, o privilégio e a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência” (McLaren apud HALL, 2009, p. 51). Para Muniz (2010), a

¹ Grifos do autor.

necessidade urgente de os sujeitos negros serem reconhecidos e se reconhecerem como “negros, afro-brasileiros, pretos e etc.” (2010, p. 59) é resultado do multiculturalismo.

3. O negro na escola

A relevância do tema sobre o negro na escola é percebido pelos documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares percebem a relevância de integrar os conhecimentos culturais prévios dos alunos e dos professores, segundo os documentos, “advindos de suas experiências e de seus valores culturais” (2008, p. 29), no trato dos temas étnicos e que estes devem ser reestruturados e sistematizados “a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência” (loc. cit.). Estas disciplinas, de acordo com o texto da lei nº 11.645/2008, compreendem Educação Artística que atualmente no Paraná denomina-se Artes, Literatura e Histórias Brasileiras.

Os documentos oficiais entendem que os temas relacionados à diversidade étnico-cultural devem ser contextualizados nas disciplinas afins, relacionados com o conhecimento histórico desta. Entendemos, portanto, que os documentos esclarecem que o tema étnico deve ser ministrado em conjunto com os conteúdos da disciplina e no momento em que este estiver em consonância com o tema que deve ser abordado correspondente com a série do aluno/a (DCE's, 2008).

Conforme Gomes (2002) está se discutindo a relevância “da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como também de sociais e culturais” (p. 40). Deste modo, os estudiosos, segundo ela, percebem o papel da escola no processo de construção das identidades dos seus alunos, neste sentido, ela acredita que a escola também tem o papel de partilhar não só “conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (loc. cit.).

A escola compõe parte significativa no processo de construção das identidades dos estudantes. Gomes (2002) fala do percurso escolar como um aspecto marcante do processo de construção de identidade do negro e para ela, “lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas” (GOMES, 2002, p. 41) relativos à etnia negra. Segundo a autora, o corpo e o cabelo crespo são marcas identitárias que surgem no contexto escolar como “um forte ícone identitário” (loc. cit.). O negro possui características físicas próprias que denotam quem é negro e quem não é no meio social em que vivemos. O racismo ou o enredamento acontece no momento em que

determinado cidadão possui cabelos crespos e pele escura, já que segundo a autora, “o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (p. 41), para ela, a complexidade ocorre na observância de que “estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” (loc. cit.) reflete através das características corporais quem é negro/a e quem não é, são aspectos visíveis.

Para a autora, o assunto relacionado ao corpo, neste caso, ao cabelo e à pele escura, são atores que influenciam a vida escolar do estudante e na maioria das vezes este só vai deixar de se incomodar, ou se chatear com o tema quando se distancia da escola ou até mesmo quando encontra ambientes na sociedade onde a raça é abordada de modo positivo, já que segundo ela, esses são “temas tão delicados que tocam a sua subjetividade” (GOMES, 2002, p. 43).

As DCNERE’s sobre a relevância da inclusão do negro na escola reconhecem o caráter pedagógico dos estudos sobre as africanidades e afro-brasilidades e neste sentido destacam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (DCNERE’s, 2004, p. 17).

Entendemos que educação é um processo amplo que envolve todos os sujeitos dentro de uma sociedade. Conforme Gomes (2002), “existem diferentes e diversas formas e modelos de educação e a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor e a professora são os únicos responsáveis pela sua prática” (p. 39), mas tem papel fundamental sobre ela, influenciando, portanto, diretamente o processo de construção das identidades de seus alunos.

Por essas razões fica o questionamento: Até que ponto o professor está preparado para trabalhar com o tema raça/etnia? O curso de formação de professores prepara um profissional capaz de compreender o tema da raça/etnia negra e mais

especificamente a questão quilombola? E o professor acredita na relevância de entender a identidade quilombola como componente de uma especificidade?

4. Identidades

Percebemos a relevância de refletir sobre as identidades do estudante já que elas estão em constante transformação, uma vez que conforme Hall (2002), o sujeito adota identidades distintas em momentos diversos, “identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p. 13, grifo do autor) da mesma maneira o professor deve compreender que as identidades negras e quilombolas não são unas.

Entendemos com isso, assim como Hall (2002), que a identidade garantida, coesa, pronta e única é uma fantasia, que conforme o “sistema de significação e representação cultural” que nos cercam se multiplicam, estamos de frente com múltiplas identidades com as quais podemos nos identificar em momentos distintos, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas pelas quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2002, p. 39, grifo do autor). Utilizamos, portanto, o termo identidade no plural, a fim de significar as diferentes identidades a que o sujeito está condicionado ao longo de sua vida, assim como especificado pelo autor (GOMES, 2005; HALL, 2002).

5. A escola e a comunidade quilombola

A pesquisa está sendo realizada numa escola estadual que recebe alunos originários de uma comunidade quilombola da qual obtivemos autorização para realizar nosso trabalho. Os alunos que participam do estudo são quatro e são todos meninos.

A colônia da qual se originam os alunos também cedeu-nos espaço para a realização da pesquisa com a finalidade de procurarmos perceber como o tratamento dado pelo professor sobre as relações raciais e/ou étnicas influenciam no processo de construção das identidades das crianças.

6. Resultados

Nosso objetivo nesse trabalho é o de pensar a lei nº 11.645/08 na escola, como ela influencia a construção das identidades dos estudantes e como a professora vê a lei,

assim como se ela trabalha conforme a lei ou vê alguma relevância com relação ao texto da lei e a sua aplicação em sala de aula.

Podemos ressaltar que percebemos nas observações realizadas que em momento algum a professora viu qualquer oportunidade de trabalhar ou incitar os alunos sobre o tema raça/etnia. Cabe citar aqui uma das oportunidades na qual entendo que a professora da turma poderia aproveitar e debater sobre a questão étnica negra, foi quando ela abordou o tema do preconceito lingüístico, oportunidade esta em que ela poderia destacar de alguma maneira o preconceito de modo geral, no meu modo de perceber o professor não necessita esperar uma data comemorativa para tratar o assunto previsto na lei, ele/ela pode aproveitar as oportunidades quando elas surgirem sem detrimento de perder a oportunidade de cumprir com o conteúdo previsto, mas sim compreendendo que o tema da raça/etnia também é relevante ao seu aluno em qualquer momento de sua vida.

Percebemos ainda três aspectos que nos chamaram atenção: na visão da professora X: a) todos os alunos negros da turma Y, que são oriundos da Colônia Quilombola, “tem algum problema” que justifica seu “fraco” desempenho na escola; b) por essa razão, não há nada que o professor possa fazer para reverter essa situação; c) alguns dos “problemas” dos alunos da comunidade são “contingências do destino”, ou seja, eles não têm “culpa” de tê-los (como dislexia), mas há os de natureza comportamental, como a questão da indisciplina.

Desta maneira, conforme Carvalho (2005) que considera aspectos relevantes para o sucesso escolar “a avaliação de aprendizagem” e o “comportamento das crianças”, a fala da professora de que não sabe o que fazer com os alunos que vivem na comunidade quilombola desperta curiosidade já que na opinião dela eles são aqueles que trazem problemas de indisciplina para o interior da sala de aula, além de que ela descreve que esses mesmos alunos são os que são portadores de doenças como dislexia, bipolaridade e fraco desempenho escolar, o que ela demonstrou ser resultado das doenças que eles possuem.

O fator da indisciplina foi percebido constantemente já que na maioria dos dias em que realizamos as observações a professora da turma formalizava ocorrências que na maioria das vezes era em nome dos meninos e em especial de um dos meninos da colônia, que nomeamos aluno I, tido como disléxico, mas que na verdade lê razoavelmente bem, pois em determinado momento quando a professora faria uma

leitura de um texto ele disse a ela que gostaria de ler e ela concedeu a ele tal pedido o qual realizou com propriedade conveniente com um estudante de 6º ano ou 7º ano, já que ele é um aluno repetente.

Percebemos que há um incômodo muito grande com relação à indisciplina por parte da docente desta turma, pois algumas vezes nas nossas conversas informais ela afirmou não saber o que fazer com aqueles alunos indisciplinados e como eu estava lá observando sei que ela se referia aos alunos meninos e em especial aos alunos vindos da colônia, o aluno I (disléxico) e o aluno II (indisciplinado).

Depois de realizadas as entrevistas pudemos perceber que os professores acreditam que nosso trabalho se trata de uma pesquisa sem relevância social e/ou escolar, eles demonstraram crer que não há racismo na escola e ainda que não tem nenhuma necessidade estudar sobre isso como pudemos compreender na fala desta professora da turma do 6º ano, que se ela pertence a uma determinada etnia e ninguém dá a devida atenção a isso, porque existe a necessidade de estudar especificamente a raça/etnia negra.

Carvalho (2005) relata que os avaliadores do SAEB de 1999 perceberam que “em todas as regiões, os alunos declarados de raça/cor preta apresentam desempenho inferior comparativamente aos demais alunos” (p. 87).

Sobre o “fraco” desempenho do aluno negro na escola, Munanga destaca que

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

Comprendemos, desta maneira, que o reconhecimento por parte dos alunos e/ou dos professores de que determinado aluno é negro pode influenciar positivamente ou negativamente no processo de construção das identidades, em suas subjetividades. O que não pode impedir o professor de tratar sobre o tema em suas aulas, para isso é necessário que o professor esteja isento de racismos e preconceitos.

7. Referências Bibliográficas

BRASÍLIA. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645/2008. Brasília, 10 de março de 2008; 187^o da Independência e 120^o da República.

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2004.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.** Marília Carvalho. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. A L E T R I A - 2002. Acessado em 06/06/2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/93>.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Nilma Lino Gomes Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Nº 21. 2002.

_____. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>. Acessado em 16 de abril de 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. DP&A editora. 10^a edição. 2002.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). trad.: Adelaine La Guardia Resende. [ET. AL.]. 1^a edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNIZ, Kassandra. Linguagem e Identificação: Uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Tese de Doutorado. Campinas. 2009.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná. 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A RELÍQUIA (EÇA DE QUEIRÓS), PARA ALÉM DA PAIXÃO DE CRISTO*

Antonio Augusto Nery (doutor) - UFPR

Antero de Quental (1842-1891) em sua conferência “Causas da decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos”, apresentada no Casino Lisbonense em 27 de maio de 1871, sintetizou os propósitos daquela que viria a ser conhecida como a “Geração de 70” de Portugal. Formada por um grupo de intelectuais, entre os quais, Eça de Queirós (1845-1900), Oliveira Martins (1845-1894), Ramalho Ortigão (1836-1915) e o próprio Antero, a Geração de 70 tinha como um dos principais objetivos a pretensão de criticar a realidade portuguesa que, para eles, era considerada decadente em vários aspectos, se comparada com a realidade de outros países europeus no contexto do século XIX.

Na referida conferência, Antero propõe o Catolicismo difundido após o Concílio de Trento (1545-1563), a monarquia absolutista e as conquistas ultramarinas como os três principais motivos causadores da decadência moral, econômica e social das nações ibéricas; responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da indústria e da ciência na península, a partir do século XVII.

Com relação especificamente ao Catolicismo, nota-se a clara intenção de Antero em deflagrar o atraso imposto pela tradição doutrinária e pela participação histórica da Igreja Católica na formação da nacionalidade portuguesa, além do intuito em defender a separação entre crença religiosa e Instituição religiosa.

Porém, se por um lado percebemos no discurso de Antero inúmeras apologias críticas e negativas com relação à Instituição religiosa, aos religiosos, e suas atuações na sociedade, por outro lado, interpondo-se ao discurso crítico ferino, tem-se a postura que se queria ilustrar como desejável, o modelo de religiosidade que se almejava, que era,

* Esta comunicação é fruto de um artigo crítico mais amplo, enviado para publicação em uma revista científica.

de certa maneira, tolerável aos projetos revolucionários. São as práticas religiosas populares que Antero denomina ao longo de suas reflexões de “Igreja Nacionaes”.

Segundo ele, nos primórdios das nações peninsulares, o povo ao invés de aceitar a religião, a fazia. E tanto o povo quanto muitos clérigos possuíam um posicionamento religioso particular que contrariava imposições vindas de Roma, uma espécie de autonomia em praticar e compreender a religião, que não dependia de determinações e influências institucionais.

Essas particularidades, esse jeito próprio de fazer a religião, inerente à religiosidade popular, são enaltecidos por Antero, tanto que o autor dedica alentadas linhas a criticar o Concílio de Trento, reação Católica à Reforma Protestante, que teria instituído não somente a Inquisição, mas inúmeros dogmas, regras, determinações inerentes à doutrina sistemática e à institucionalização, ações essas que afrontaram a independência, a tolerância, a caridade cristã autêntica e a vida fraterna, características próprias das “Igrejas Nacionaes”, segundo Antero.

Retomo inicialmente esses pressupostos do pensamento anterior antes de versar sobre o autor que me interessa neste trabalho, Eça de Queirós, porque muito dos princípios presentes nas “Causas da Decadência...”, inclusive os que se referem à Religião e a religiosidade, ressoaram, em maior ou menor grau, em diversas produções literárias ficcionais e não ficcionais de vários participantes da Geração de 70. São inúmeras as pesquisas que atestam isso, inclusive focando especificamente Eça de Queirós (Cf. BERRINI (2003), BUENO (2000), MÓNICA (2001), NERY (2005), QUADROS (1989)).

Dessa forma, ponderando as pressuposições contidas no texto “Causas da Decadência...” acerca da Religião e tudo o mais que é correlato a ela, concordo com Joel Serrão (1919-2008), quando afirma em sua obra *Portugueses Somos* (s.d, p. 204) que, embora não se configure como o objetivo principal, o anticlericalismo será para toda a plêiade de 70 a forma de renegar anos de atraso e, através da negação da Igreja, uma forma de purgar a culpa da influente Instituição no marasmo do país.

Todavia, em meu ponto de vista, quando volvemos o olhar para Eça de Queirós, o discurso literário do autor não propaga somente uma mera crítica ao clero, mas pressupostos que vão além disso: apontam para a valorização de algumas práticas religiosas muito próximas daquelas descritas positivamente por Antero em suas

referências às “Igrejas Nacionais”, além de engendrar reflexões concernentes ao caráter transcendente da religião.

É no intuito de comprovar tais hipóteses que volverei meu olhar para *A relíquia*, narrativa publicada por Eça em 1887. Embora tenha vindo a lume dezessete anos após as Conferências Democráticas do Casino Lisbonense, considero essa ficção como sendo ainda muito signatária dos pensamentos de Antero de Quental expressos nas “Causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos” com relação à Religião, à religiosidade, e demais características da sociedade portuguesa, que a Geração de 70 pretendia questionar. Temos muito aparente nessa obra o desejo de Eça em realizar um “inquérito à vida portuguesa”, uma crítica ácida e ferina direcionada, especialmente, à questionável influência da Igreja na sociedade e às práticas e crenças religiosas consideradas nefastas para o povo. Além disso, pode-se constatar em *A relíquia*¹ toda a intensidade da crise religiosa e da tendência anticlerical que predominou no Oitocentos e da qual a Geração de 70 foi difusora.

Para além de me deter sobre o interessante terceiro capítulo da ficção, no qual o desautorizado protagonista/narrador Teodorido Raposo, ou Raposão, sonha com os últimos momentos de Cristo, tornando-se, como ele mesmo se autodenomina, “São Teodorico Evangelista” (AR, p.116), eu gostaria de averiguar, no presente trabalho, as cenas da obra que antecedem e sucedem o famigerado sonho, buscando comprovar que a crítica veiculada por Eça de Queirós nesta ficção ultrapassa a mera crítica ao clero e aponta para elementos mais complexos, relacionados à religiosidade popular - ou “Igreja Nacional”, como queria Antero. Além disso, a crítica exposta intenta deflagrar uma postura e/ou crença religiosa nefasta que se deveria rechaçar.

Para cumprir meus objetivos, focarei especialmente a atuação de Teodorico Raposo nos trechos iniciais e finais da narrativa.

Por ser uma obra narrada em primeira pessoa, em tom memorialista, pode se perceber já nas primeiras linhas de *A relíquia* que estamos diante de um narrador/protagonista que não poupa a si próprio de suas intervenções irônicas e sarcásticas.

A confissão de que ele era neto de um padre surge logo na primeira frase das suas memórias, oportunamente a que retoma a linhagem familiar: “Meu avô foi o padre Rufino da Conceição, licenciado em Teologia, autor de uma devota Vida de Santa Filomena, e prior da Amendoeirinha (...)” (AR, p. 15). Com relatos como esses, nota-se

¹ Doravante AR nas referências de citações.

que as lembranças da genealogia e da infância estão fortemente vinculadas a um ironizado imaginário católico.

É assim que, logo após informar o falecimento tanto da mãe quanto do pai, temos Teodorico, criança e órfão, sendo levado para Lisboa, à casa da católica Tia Patrocínio, a parente mais próxima que ficara responsável por ele. O garoto e seu acompanhante, Matias, fazem parada em uma pensão onde uma linda senhora, “a inglesinha”, por descuido, esbarra em Teodorico. O episódio da trombada é suficiente para aguçar a imaginação libidinosa do protagonista e, concomitantemente, propiciar a veiculação de nova dessacralização, agora com relação às orações católicas. À noite, antes de adormecer, Teodorico reza e, ao relembrar o esbarrão da “inglesinha”, subverte a oração da Ave-Maria:

No meu leito de ferro, desperto pelo barulho das seges, eu pensava nela, rezando ave-marias. Nunca roçara corpo tão belo, dum perfume tão penetrante: ela era cheia de graça, o Senhor estava com ela, e passava, bendita entre as mulheres, com um rumor de sedas claras. (AR, p. 17)

Outra profanação como essa, em que se imprime uma conotação erótica aos símbolos considerados sagrados, encontra-se no momento em que o narrador, já adulto, imagina durante outra “oração”, o Cristo de um crucifixo transformando-se em uma de suas principais amantes, Adélia:

Mas então o brilho fulvo do metal precioso ia, pouco a pouco, embaciando, tomava uma alva cor de carne, quente e tenra; a magreza de Messias triste, mostrando os ossos, arredondava-se em formas divinamente cheias e belas, por entre a coroa de espinhos, desenrolavam-se lascivos anéis de cabelos crespos e negros; no peito, sobre as duas chagas, levantavam-se, rijos, direitos, dois esplêndidos seios de mulher, com um botãozinho de rosa na ponta; - e era ela, a minha Adélia, que assim estava no alto da cruz, nua, soberba, risonha, vitoriosa, profanando o altar, com os braços abertos para mim! Eu não via nisso uma tentação do demônio – antes me parecia uma graça do Senhor. Comecei mesmo a misturar aos textos das minhas rezas as queixas do meu amor (AR, p. 46).

Vale ressaltar que também já a partir do capítulo inicial de *A relíquia* se pode notar que, embora construída com ironia, falácia e jocosidade, a narrativa será desenvolvida de forma muito sincera com relação ao reconhecimento da própria hipocrisia por parte do narrador/protagonista. Ao longo da narrativa, Teodorico não demonstra nenhum pudor, por exemplo, em reconhecer seu interesse desmedido na herança da Tia, enfatizando sempre que a viagem realizada à Terra Santa em busca da

reliquia fora feita preponderantemente com o intuito de impressionar Dona Patrocínio e, com isso, ter seu nome escrito como principal herdeiro no testamento da velha beata

Assim, logo após rememorar os acontecimentos relacionados à infância, de maneira muito espontânea temos Teodorico explicitando sua rotina boêmia durante a juventude, enquanto estudante na Universidade de Coimbra. Já após o regresso para Lisboa, notamos o narrador vivendo sob pressão, tendo que inventar as mais capciosas desculpas para manter a vida boêmia experimentada em Coimbra e, ao mesmo tempo, ser “santo”, com um comportamento irrepreensível aos olhos da tia beata,

porque para a tia Patrocínio todas as ações humanas, passadas por fora dos portais das igrejas, consistiam em andar atrás de calças ou andar atrás de saias: - e ambos estes doces impulsos naturais lhe eram igualmente odiosos (...) a titi entranhara-se, pouco a pouco dum rancor invejoso e amargo a todas as fortunas e a toda graça do amor humano (AR, p. 33-34).

Reparemos nesse trecho uma crítica ao comportamento carola que beira o fanatismo, bem como a uma postura que contraria até mesmo alguns ensinamentos primordiais do Cristianismo, tais como a valorização do amor fraterno entre os seres humanos. De fato, nos relatos que Teodorico faz da rotina e da “atmosfera” da casa de Dona Patrocínio, parece haver a intenção de se demonstrar a contraposição que há entre a crença institucionalizada e a crença natural, espontânea, simples no sobrenatural, muito próximas das contraposições que Antero faz nas “Causas da decadência...” entre os ensinamentos dogmáticos e doutrinários da Igreja Católica e a espontaneidade da fé presente na religiosidade popular das “Igrejas Nacionaes”.

São inúmeras reiteraões que expressam a existência de uma disparidade entre o doce Jesus da Galiléia e o Jesus cruel da Titi. Vários trechos semelhantes à citação acima fazem-nos depreender essa analogia, na maioria das vezes construída a partir das práticas religiosas e das concepções “cristãs” peculiares de D. Patrocínio.

Apesar de à primeira vista o leitor captar sempre a ironia grosseira presente na narração em trechos como esses, desde o início há nas memórias de Teodorico a camada mais profunda da narração irônica, aquela não somente com tom de galhofa, mas a de crítica ferina em relação à religião e à vida social.

Os discursos irônicos do protagonista/narrador são significativos para se constatar, sobremaneira, o intuito de Eça em realizar uma crítica ferina àquela micro-sociedade da casa de Dona Patrocínio que, por extensão, engloba toda a sociedade

portuguesa do século XIX. É quase impossível para um leitor que conheça a história de Teodorico não remeter à realidade social, política ou religiosa portuguesa daquela conjuntura e que a Geração de 70 desejava questionar. Nas posturas das personagens fica patente a corrupção, a hipocrisia e a falaciosa concepção de virtude que a sociedade possuía, influenciada em muito por uma religiosidade medíocre.

Dessa forma, reafirmo que o tom irônico de Teodorico está muito além do espalhafatoso, encaixa-se na mão dupla da ironia, a face séria entremeia o burlesco e o satírico. Portanto, a leitura de sua histórica deve ser feita com atenção aos pontos “obscuros” dos discursos, aquilo que está na base ou escondido atrás das construções burlescas e espalhafatosas, o lado sério, por assim dizer, da fala satírica do narrador.

Prova disso é quando analisamos as crenças religiosas demonstradas por Teodorico que ultrapassam as beatices e carolices religiosas criticadas ao longo de todo o texto.

Quando já está a caminho de Jerusalém, em busca da relíquia, ele, Miss Mary, a principal amante da viagem, e Topsius, fazem uma parada em Alexandria e têm a oportunidade de apreciarem a paisagem local. Em uma espécie de “epifania sinestésica”, o protagonista/narrador almeja viver ali naquele lugar ermo e solitário, na natureza absorta, junto com Mary e a fortuna da de Dona Patrocínio:

Depois do café fomos encostar-nos na varanda a olhar, aquela suntuosa noite do Egito. As estrelas eram como uma grossa poeirada de luz que o bom Deus levantava lá em cima, passeando sozinho pelas estradas do Céu. O silêncio tinha uma solenidade de sacrário. Nos escuros terraços, embaixo, uma forma branca movendo-se por vezes, de leve, mostrava que outras criaturas estavam ali, como nós, deixando a lama embeber-se mudamente no esplendor sideral: e nesta difusa religiosidade, igual à duma multidão pasmando para os lumes dum altar-mor, eu sentia subir aos lábios, irresistivelmente a doçura de uma ave-maria... Ao longe o mar dormia. E à quente irradiação dos astros, eu podia distinguir, num pontal de areia, mergulhando quase na água, uma casa aberta, pequenina, toda branca e poética entre duas palmeiras (AR, p. 62;63)

Durante o desfrute da paisagem, em uma atitude de certa forma surpreendente, Raposão deseja rezar uma Ave-Maria. Essa ave-maria é sincera, não é voltada para nenhuma obrigação e difere do ranço beato apontado nos trechos em que percebemos no narrador uma crença carola. Ela é uma ação de graças à natureza, àquele momento específico que ele estava vivendo:

Então comecei a pensar que, mal a titi morresse e fosse meu o seu ouro poderia comprar esse doce retiro (...) desagravos ao Sagrado Coração de Jesus ser-me-iam tão indiferentes,

como guerras que se entre si travassem os reis. Do céu só me importaria a luz anilada, que banhasse a minha vidraça; da Terra só me importariam as flores abertas no meu jardim, para aromatizar a minha alegria (AR, p. 63)

Em certos trechos de *A relíquia* como esse, nos quais temos a ilustração das crenças de Teodorico, percebemos que a religiosidade desempenhada pelo protagonista/narrador passa muito mais pela ordem do profano que do sagrado. Possui muito dos elementos da religiosidade popular tão praticada em Portugal, para quem a transcendência exclusivista (a abdicação da matéria) não era não era tão levada em consideração, importando mais a concepção de que matéria e espírito não são dissociados. (cf. ESPÍRITO SANTO, 1990).

Na contemplação da paisagem de Alexandria temos um dos momentos da narrativa em que aflora a projeção de vida plena longe da ortodoxia religiosa, apontando para o fato de que a religião institucionalizada configura-se como algo inútil, ao mesmo tempo em que há a valorização de uma espiritualidade autêntica, matéria e espírito vinculados, que de certa maneira remetem à noção de transcendência na imanência.

Pode se supor, na narração de situações como essas, uma espécie de tensão na constituição da personagem Teodorico. Raposão mantém práticas que não condizem com o pensamento crítico que expressa e que não são hipócritas.

São também discursos sinceros por parte do narrador, como os expostos na citação, que parecem ser aproveitados para o aprofundamento da crítica que ultrapassa o mero anticlericalismo. Para comprovar isso, cito a continuação dos relatos sobre a paisagem da Terra Santa, agora com o turno da fala dado a Topsius, com o claro intuito de, com o olhar científico, termos expostos questionamentos voltados ao caráter de Deus - lembrando um pouco a forma como o criador será retomado em obras contemporâneas, como na produção de José Saramago (1922-2010), por exemplo.

Vejamos o episódio em que o cientista alemão e Teodorico estão observando as planícies de Canaã. Teodorico questiona como tudo estava desolado se, outrora, conforme o historiador havia lhe dito, naquele lugar prosperavam cidades e verdes vales. Topsius “sorrindo com infinito sarcasmo” menciona: “- um dia o Altíssimo aborreceu-se e arrasou tudo!” ao que Teodorico pergunta “Mas por quê? por quê?” e Topsius categórico expõe “- Birra; mau humor; ferocidade...” (AR, p. 85).

Com essa fala de Topsius, termino minha apresentação reafirmando que apesar de toda a sinceridade “hipócrita” demonstrada pelo protagonista/narrador de *A relíquia*,

temos em meio à galhofa, à esperteza e ao caráter duvidoso, uma crítica contundente à Instituição religiosa e uma apologia à elementos concernentes à religiosidade popular que vão além de uma simples crítica ao clero e à Igreja. Com isso, em minha opinião, *A relíquia* explicita um Eça de Queirós “intermediário”, que conserva e continua a mesma crítica anticlerical deflagrada nas primeiras obras, como *O crime do Padre Amaro* (1871), porém já aponta para o enaltecimento de práticas religiosas fora do campo ortodoxo e institucional, mote perceptível em obras escritas no final da vida, como as *Vidas dos santos* (1890? – 1897), e que, ressalte-se, é uma característica ainda muita próxima dos ideais de 70.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRINI, Beatriz. **Brasil e Portugal: A geração de 70**. Porto: Editora Campo das Letras, 2003.

BUENO, Aparecida de Fátima. **As Imagens de Cristo nas obras de Eça de Queiroz**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP: Campinas, 2000.

ESPÍRITO SANTO, Moisés. **A Religião Popular Portuguesa**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1990.

MÓNICA, Maria Filomena. **Eça de Queirós**. 4ª ed. Lisboa: Quetzal Editores, 2001.

NERY, Antonio Augusto. **Santidade e humanidade: aspectos da temática religiosa em obras de Eça de Queirós**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR, 2005.

QUADROS, Antonio. **A ideia de Portugal na literatura portuguesa nos últimos 100 anos**. Lisboa: Fundação Lusíada, 1989.

QUEIRÓS, Eça de. **A relíquia**. Porto: Lello e Irmãos, 1976.

QUENTAL, Antero de. Causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos. **Prosas Escolhidas** (org. por Fidelino Figueiredo). Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1942, p. 95-142.

SERRÃO, Joel. **Portugueses Somos**. Lisboa: Livros Horizontes, s.d.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A REPRESENTAÇÃO DE NEGROS E NEGRAS NO GÊNERO CATÁLOGO PUBLICITÁRIO

Silionara Aparecida Madureira (mestranda) – UEPG

Ione da Silva Jovino (doutora) – UEPG

1. “O perigo de uma história única” (Chimamanda Ngozi Adichie)

A pesquisa iniciou-se essencialmente embasada numa reflexão acerca das histórias únicas e negativas em relação à população negra que nos são contadas e às quais nos prendemos por toda a vida, originando questionáveis estereótipos e estigmas sobre a população negra. Adjetivação acompanhada de muitos transtornos a esta população, infelizmente os diagnósticos feitos em contextos escolares e acadêmicos nos trazem cenários de profunda negligência e omissão, revelando a extrema irrelevância com que é tratada a questão etnicorracial em relação à população negra em tais contextos.

De acordo com a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009)¹ em uma de suas palestras, uma mentira ao ser contada repetidamente por muito tempo, torna-se realidade no imaginário coletivo. E que um só olhar gera estereótipos negativos extremamente difíceis de serem revertidos, sobre uma cultura ou um povo.

Desde que passamos a frequentar a escola, sabemos uma única história, a qual maquinaalmente muitas vezes nos é relatada. Exatamente como os nigerianos, aos quais Adichie (2009) refere-se em sua palestra, os brasileiros cresceram calados ouvindo histórias únicas, baseadas no eurocentrismo, como por exemplo, os famosos contos de fadas, nos quais não somente as princesas, mas os personagens em geral possuíam características físicas, como pele extremamente branca e os traços afinados, e

¹ O vídeo com a palestra “O perigo de uma história única” está dividido em duas partes e pode ser encontrado nos endereços: <http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58> <http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ500p1Nc&feature=related>

realidades incomuns as do nosso país, considerado e exaltado como uma das nações mais multiculturais e etnicamente diversas do planeta.

A história da África para muitos, tornou-se simplesmente um mito, a ponto de ser imaginado o continente como “um país” por muitos, geralmente visto e interpretado como uma região única. Seguindo os princípios salientados por Adichie (2009), salienta-se a importância de contar “outras histórias”, histórias que nos foram omitidas e que precisamos saber e levar ao contexto escolar para o conhecimento dos alunos, histórias positivas que tratam das contribuições dos africanos desde o século XVI até hoje, momento em que sabemos que mais da metade da população brasileira se autodeclara preta ou parda, o que mais que nunca, nos mantém como segunda maior nação negra do planeta.

Sendo assim foi elaborada numa forma de abordar tal questão nas aulas de língua portuguesa, por meio de uma proposta que abordasse a teoria dos gêneros textuais e a metodologia das sequências didáticas, conforme os estudos apontados por Marcuschi (2008). A partir dessas considerações passou-se então a abordar a representação da imagem do negro desde o século XIX, na literatura e outras artes, a partir da leitura de trabalhos variados sobre o tema, em especial Martins (2009) e Jovino (2010).

Conforme Martins (2009), a imagem do negro na publicidade do final do século XX e início do século XXI é baseada em representações pejorativas e subalternizantes construídas socialmente ainda no século XIX, procurando mostrar a influência do pensamento racista na produção cultural oitocentista – com especial atenção à literatura, à imprensa escrita e aos anúncios de jornal – discute também os modos de consolidação e perpetuação dos estereótipos no transcorrer do século XX. Em seguida analisa as imagens da amostra, procurando apontar “rupturas e permanências tanto em relação ao passado oitocentista como dentro do balizamento proposto” (MARTINS, 2009 p.7). O segundo trabalho de referência foi Jovino (2010) que para abordar a representação de crianças e infâncias negras no século XIX, buscou fontes que tratassem da representação iconográfica de negros e negras no século XIX, apresentando no estudo o contexto escravista a produção de um discurso imagético pautado na inferiorização e subalternização de negros e negras, mostrando nas imagens do século XIX, como as de Jean Baptiste Debret, os discursos-imagens que são ainda impregnadas de visibilidades que precisam ser desconstruídas: a criança-macaco, a

criança-cachorrinho, que se alimenta dos restos embaixo da mesa do jantar e goza do mesmo “status” dos animais de estimação. Em relação aos adultos, a imagem fixada é a do exotismo do trabalho escravo, afirmou a autora.

A abordagem metodológica envolveu um trabalho minucioso, abarcando parte de análise quantitativa e parte qualitativa sobre a representação de negros e negras na publicidade, em específico, nos catálogos de lojas que, foram coletados e investigados por um ano. Tendo como base a catalogação feita por Martins (2009), indicou-se a quantidade de pessoas nos catálogos e a comparação entre a quantidade de brancos e negros. Depois disso, o modo como negros e negras estavam representados, associando a representação da pessoa com outros elementos gráficos presentes nos catálogos, procurou-se demonstrar como negros e negras, apesar de estarem sim inseridos na publicidade, ainda são representados dentro de um preconceito mascarado, podendo ser incluídos nos estereótipos básicos de representação elencados por Martins (2009).

Dentro da proposta de recontar a história da população negra, proponho uma forma atraente e fora do tradicional, para que professores possam levar a questão etnicorracial para a escola, através da quebra de estereótipos negativos, o qual visto estar profundamente impregnado à imagem de todos os negros e negras, se propôs, depois das análises, uma sequência didática, conforme o estabelecido por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Buscamos estabelecer uma proposta de leitura, compreensão, análise e produção do gênero textual catálogo, que criticamente apresentasse a representação de negros e negras na publicidade. Acredita-se que com o intermédio do(a) professor(a) de língua portuguesa, os alunos e alunas realizarão a leitura e análise da composição, quanto ao seu conteúdo, sua estruturação e relações estabelecidas entre os interlocutores e seu estilo, ou configuração de unidades linguísticas. Este trabalho aponta para a perspectiva do letramento crítico, para o qual o tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. E organizado na forma de sequência didática espera-se que aplicadas na forma de oficinas, proporcione através da leitura, produção e compreensão do gênero, a busca de informações e construção de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. No final da pesquisa trago a apresentação da sequência didática expondo o que deverá ser abordado nos exercícios propostos em torno das amostras catálogos) e depois todo o desenvolvimento da sequência seguido da conclusão deste trabalho.

Motivados por uma Lei

E em virtude da incansável luta do Movimento Negro apoiados por diversos grupos político-sociais, intelectuais e grupos anti-racistas, em janeiro de 2003, foi dado um grande passo por condições igualitárias no que diz respeito ao preconceito e o racismo, ao alterar a Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a sanção da Lei nº 10.639/03, a qual determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

E por consequência da Lei nº. 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem obrigatoriamente observadas por todos os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, bem como a Resolução 1/2004, colocando sob responsabilidade e supervisão das próprias instituições de ensino a formação e orientação dos professores para o cumprimento das Diretrizes.

Deste modo fica claro que, além de existirem muitas ações e leis que dão a chance e o direito de ser recontada a história da população negra, também é um dever a questionar todos os estigmas criados, e sob um olhar positivo expor as valiosas contribuições da cultura africana para o desenvolvimento e crescimento do Brasil, esclarecer e publicar os direitos de um povo, o qual foi desprivilegiado e até hoje visto socialmente como inferiores. Pois, inegavelmente a presença africana está em toda parte, em todo o Brasil. Pode-se afirmar que os legados deixados pelos africanos e africanas escravizados, bem como os que foram (re)inventados por seus descendentes são parte da identidade de todos os brasileiros e brasileiras.

Da pesquisa sobre a representação do negro na publicidade

Dentre as várias possibilidades de se trabalhar com o gênero publicitário, optou-se por trabalhar com o material publicitário impresso. Do qual destaco como opção mais viável para se trabalhar com o texto autêntico, conforme propõe a teoria dos gêneros textuais, o catálogo de lojas, o qual é constituído por páginas grampeadas nas dobras,

conhecido comumente no meio mercadológico como tablóide² e também panfleto³, porém, ao analisar suas características e de acordo com Rabaça (1995) conforme o dicionário de comunicação, sua definição adequada é catálogo, o qual define-se como: “álbum promocional dos produtos ou serviços oferecidos por uma empresa. Mostruário”. (RABAÇA, 1995, p. 118).

Assim, trabalhar com o material publicitário em contexto escolar, principalmente o público, requer praticidade, baixo custo, fácil acessibilidade. O catálogo de lojas, além de não ter custo algum, pode ser retirado da loja sem nenhuma permissão da mesma e em livre quantidade, para todos os alunos e alunas de uma sala de aula, por exemplo, já que fica a disposição em uma cesta nas portas ou interior das lojas.

Para propiciar uma análise diversificada e dirigida a públicos-alvo diferentes, selecionou-se três lojas populares e conhecidas em todo o Brasil para acompanhar suas campanhas por aproximadamente um ano, com o propósito de observar suas campanhas publicitárias como um todo, explorando em suas metodologias publicitárias, as quais se firmam em campanhas seguindo as estações do ano; primavera, verão, outono e inverno, e as datas comemorativas comuns no país. Também foi motivo da escolha do catálogo de lojas populares, a finalidade de abordar um meio de circulação em massa que atingisse a maior parte da população, na qual está inclusa grande parte da população negra.

As lojas selecionadas foram as *Lojas Pernambucanas* (moda, adulto e infantil feminino e masculino, meias, lingerie e acessórios, eletrodomésticos, utilidades, mesa, cama, banho e decoração), *Lojas Marisa* (moda, adulto e infantil feminino e masculino, meias, lingerie e acessórios) e *Lojas Americanas* (moda, adulto e infantil feminino e masculino, acessórios, eletrodomésticos, utilidades, mesa, cama, banho e decoração, produtos de telefonia, informática, cd's, dvd's, livros, revistas, esporte, eletrodomésticos, eletrônicos, brinquedos, bebês, meias e lingerie, relógios e muitos outros), as *Farmácias Nissei e Pague Menos* todas com lojas situadas na cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná. E para ter um embasamento mais abrangente em contraposição, analisou-se alguns catálogos considerados mais bem elaborados,

² Tablóide: Formato de jornal, equivalente à metade de um jornal tamanho standard (RABAÇA, 1995, p. 554).

³ Panfleto: texto de estilo veemente, violento e sensacionalista, geralmente sobre assunto político, impresso em folha avulsa por meio de mimeógrafo ou qualquer outro processo de impressão (RABAÇA, 1995, p. 440).

oriundos de lojas frequentadas em maior parte pela classe média e alta. Foi possível analisar somente os catálogos das lojas *Damyller* (adulto masculino e feminino) e *Lilica & Tygor* (infantil), estas fazem apenas duas campanhas no ano, outono-inverno, e primavera-verão. Como todos os catálogos analisados foram de lojas situadas na cidade de Ponta Grossa, incluímos, a título de comparação, apenas uma situada na capital deste mesmo estado, a cidade de Curitiba, a loja *Renner*⁴, também com abrangência nacional a qual é considerada tanto como popular quanto para classes médias, e com intuito de ampliarmos e reforçarmos nossa visão crítica, por curiosidade de saber se os resultados também seriam os mesmos, e até mesmo com o propósito de pesquisas futuras, afim de abranger todo o país, utilizando o mesmo material.

A partir daí foi feita uma análise de conteúdo, tendo como principal eixo a quantidade e as formas de representação de negros e negras no material coletado, abrangendo então, aspectos quantitativos e qualitativos, respectivamente.

Dos resultados

Através de muitas observações em diversos materiais publicitários, desde os meios impressos à televisão, percebi que apesar do aumento da inserção de modelos negros e negras, entre adultos e crianças nas propagandas de diferenciados produtos, pode-se constatar que a imagem desses modelos já não reverbera mais inferiorização de forma tão escancarada como anteriormente, ou seja, manifestando-se de forma marginalizada e subalterna. Porém, em consonância com Martins (2009), pode-se asseverar que a imagem do negro na publicidade, não se liberta de determinados estereótipos, o que ele chama de “os cinco estereótipos clássicos”, ou seja, o negro não tem direito a normalidade de representação como o branco, limitando-se, geralmente, a ser mostrado como: o negro como trabalhador braçal, como atleta, artista, a mulata e como carente social. Isso quando não se percebe a união de dois ou mais dos estereótipos numa mesma publicidade.

Mas, o que surpreendeu, é que as imagens ainda vêm sobrecarregadas não só de estereótipos clássicos, como os levantados por Martins (2009), mas implicitamente,

⁴ No momento de realização da coleta de dados não existia em Ponta Grossa uma filial das Lojas *Renner*. Atualmente existe uma em um Shopping Center da cidade.

carrega um desejo pertinente há mais de um século, o qual visava uma perspectiva futura de “embranquecimento” de toda a população brasileira.

Contudo, a “importação” de trabalhadores europeus não foi a única iniciativa do Estado para fazer do Brasil um país branco. A eliminação física do negro não seria suficiente para negar o passado escravocrata, tampouco apagaria a “mácula” da origem mestiça. Para além de uma perspectiva futura de embranquecimento, impunha-se a necessidade de tornar “invisível” a participação do negro na História nacional (MARTINS, 2009, p. 31).

O motivo pelo qual se liga tal fato histórico da política do branqueamento à imagem dos negros na publicidade e por ser perceptível nas campanhas publicitárias e propagandas, que a escolha dos modelos (pessoas comuns e também famosos) para atuarem ou fotografarem, hoje, está seguindo um padrão estético de negritude que não respeita a diversidade de modos de ser negro, conforme nos alertou Hall (2003, p.346) ao afirmar que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra” que devemos nos atentar agora e “dirigir nossa atenção criativa”. As modelos, em especial mulheres, possuem traços afinados (lábios e narizes), cabelos mais soltos ou propositalmente alisados quimicamente e o que se identifica de imediato é o tom da pele, que geralmente é bem claro ou clareado intencionalmente através dos programas de tratamento digital que permitem tal alteração, de forma que a imagem atinja a perfeição e continue, aparentemente, natural. Outra questão importante que nega o direito à normalidade é o fato de a população negra é representada apenas por uma só imagem, mesmo fazendo parte de mais de 50% da população brasileira, segundo o último resultado do censo feito em 2010, ou seja, a população negra quando representada, é exposta apenas por uma única imagem, uma única identidade, ignorando suas diversidades. Exemplo disso é o fato de encontrarmos em alguns catálogos, de diferentes lojas, diferentes campanhas, os mesmos modelos inclusive.

E normalmente há proximidade de semelhança das características dos modelos negros com os modelos brancos. Por exemplo, o tom da pele do modelo negro se aproxima tanto do tom da pele do modelo branco que comumente esse não é identificado como um negro ou afrodescendente e erroneamente é referido como “moreno”. O que reforça com que a população negra que possui a pele mais escura, ou seja, os não mestiços fiquem totalmente fora dos padrões de beleza. Pode-se afirmar que tal apontamento se incluiu no estereótipo clássico da mulata (ou mulato, em alguns casos).

Conforme Kellner (2001), as campanhas publicitárias tentam incorporar tais imagens para associar seus produtos com características **socialmente desejáveis** (grifo nosso), e estas são ainda mais fomentadas à medida que os anúncios tentam promover seus produtos.

No quadro abaixo estão os resultados percentuais de todos os catálogos analisados, bem como, o percentual total das páginas que possuem modelos negros. Justifico a análise através dos números de páginas, devido a grande repetição da aparição dos mesmos modelos, tanto nos catálogos das mesmas lojas, como também de lojas distintas. O que dificultaria mais a análise, pois em algumas páginas aparecem apenas braços, pernas ou até mesmo o modelo de costas, páginas estas que também foram adicionadas, porém sem a identificação do/as modelo, apenas com a identificação de presença/ausência negra.

Lojas	Nº de catálogos coletados	Nº de Páginas que aparecem imagens de modelos em geral	Nº de páginas que aparecem modelos negros	%
Lojas Pernambucanas	11	180	56	31%
Lojas Marisa	5	183	23	12,5%
Lojas Americanas	5	90	14 (artistas)	15,5%
Farmácias Nissei e Pague Menos	3	57	4 (artistas)	7%
Damyller (primavera-verão/outono-inverno)	2	55	0	0%
Lilica & Tygor (primavera-verão)	1	60	4	6,6%
Renner (Curitiba)	1	22	6	27%
TOTAL	28	647	107	16,5%

Quadro 1 – Resultado da porcentagem de páginas que contém modelos negros

Recontar e encantar através de um gênero

Marcuschi (2008) define gêneros textuais como atividades discursivas socialmente que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, são a nossa forma de inserção, ação e controle social, na maioria das vezes, dotados de valores.

Meurer (2002) destaca a atenção de trabalhar com o texto em si e sua relação com o contexto em que ocorre. O autor salienta que para a construção e análise de qualquer gênero devemos nos apoiar em grande parte na Análise Crítica do Discurso (ACD) na noção de que o discurso tem um poder construtivo tríplice: (1) produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; (2) estabelece relações sociais; e (3) cria, reforça ou reconstitui identidades.

O gênero publicitário pode ser visto como grande transmissor de informações em seu discurso e sua linguagem contém uma argumentação icônico-lingüística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo.

Com a missão de promover não somente um produto, a publicidade também propaga crenças, ideias políticas, religiosas e principalmente “ideias ideológicas”. A propaganda não se preocupa em vender só produtos, ela é grande força em campanhas de caráter social. É de inegável e total influência na formação do indivíduo, nos seus gostos, suas opiniões, interesses e emoções (SANT’ANA, 1982, p.93).

Com objetivo de chegar até a escola, nosso ponto de partida e de chegada da reflexão, propôs-se a criação de um material didático que pudesse, ao mesmo tempo, trabalhar com a história e cultura afrobrasileira, atendendo à Lei 10.639 e o Parecer CNE/CP 3/2004 e ser um material para o ensino de um gênero textual, na perspectiva do letramento crítico, de acordo com o apontado anteriormente. Escolheu-se a partir disso a metodologia da sequência didática.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, que tem por finalidade trabalhar com gêneros de forma sistemática, sejam gêneros orais ou escritos, para ajudar a entender e dominar um gênero textual, tanto na compreensão quanto na produção. Os autores ressaltam que cada gênero possui características específicas e distintas, desde os seus tempos verbais ao contexto comunicativo em que se insere. E são organizadas de acordo com o objetivo que se quer alcançar no aprendizado dos alunos e alunas e deve desenvolver atividades de reflexão e avaliação.

Neste caso segundo Marcuschi (2008) é extremamente válido os questionamentos prévios, para permitir um grau de conhecimento, e perceber o que eles já sabem e também para problematizar os conteúdos a serem aprendidos por eles. Propor desafios e incentivá-los sobre o conhecimento do assunto a ser abordado. Promover discussões com os alunos e alunas para levantar questões e hipóteses sobre o

gênero de modo que elas possam ser comprovadas, dando informações sobre ele. É importante também na sequência didática, nos momentos de produção do gênero em questão, permitir que os próprios alunos se auto-avaliem, revejam e refaçam sua produção.

Acredito que, ensinar e aprender o gênero publicitário por meio da sequência didática, que tem a possibilidade de ser aplicada na forma de oficinas elaboradas, pode propiciar uma visão realista por parte dos alunos, para que estes passem a perceber que todo discurso é impermeado de intenções, os quais dão lugar ao sujeito na sociedade. No estudo da função social do gênero, levar os alunos e alunas a perceber que por meio desses discursos no simples fato de querer publicar e vender algum produto, há inculcido elementos ideológicos de complexidade que podem contribuir para a formação de identidades, a ponto de integrar ou excluir o indivíduo da sociedade, quebrando estereótipos ou alimentando ainda mais a estigmatização e desigualdade entre grupos diferentes.

Deste modo, proponho que, por meio da sequência didática elaborada, ou seja, em meio às fases de produção sugeridas segundo Schneuwly e Dolz (2004), seja recontada a história da população negra. Que através do estudo e produção do gênero publicitário catálogo de lojas, seja vendido como produto, uma nova ideia, uma nova ideologia em relação a esta população. Publicar e propagar uma nova imagem dos negros e negras brasileiros, a fim de quebrar estereótipos e estigmas, fomentadores de tanta desigualdade, conflitos e desrespeito.

Considerações finais

Ao pensar em professores e/ou educadores, ressalta-se que não se trata apenas de desenvolver estratégias e recursos para o cumprimento de uma lei. Nem mesmo carregar consigo um sentimento de obrigação em ressarcir uma dívida, reparar um erro dantesco através da compaixão. Primeiramente há a necessidade de reflexão qual é hoje sua identidade e função dentro da sociedade e mesmo do papel político e ético envolvidos na dimensão do educar.

Ainda que muitos professores não possuam todo o conhecimento necessário para tal abordagem de ensino ou também possuam suas ideologias manchadas, precisam conscientizar-se que, os educadores são responsáveis e intermediadores desta árdua,

mas estimada mudança social. Missão com a qual não podem demonstrar-se negligentes ou como em muitos casos, simplesmente saírem omissos pela tangente, através do comodismo.

Por conseguinte, dentro desta percepção, o professor deve buscar através do seu conhecimento e apoio escolar, recontar as histórias únicas e incompletas sobre a população negra aos alunos e alunas, através do ensino crítico. Instigando-os a olhar para o “outro”, sem presumir suas imagens com estereótipos negativos, aprender a aceitar o diferente e mais do que isso, somar e tomar para si, usufruir da diferença e não hostilizar. Reconhecerem suas origens e a real história da sua nação.

Nós professores de língua portuguesa ministramos a disciplina de maior responsabilidade em propiciar situações comunicativas e linguagem para os alunos, somos profissionais da língua e da linguagem por excelência. Temos em mãos a primazia de promover e encenar as mais inusitadas situações reais de comunicação. Também o privilégio de termos adquirido ferramentas e subsídios que nos dão o poder para enxergarmos além de uma leitura superficial e ingênua. Podemos ser grandes investigadores dos mais diversos símbolos carregados de ideologias presentes em qualquer meio da linguagem. Portanto, somente a sala de aula democrática e humanizada pode suscitar as reflexões preconizadas pelo letramento crítico, que, partindo da localização social e histórica dos alunos e alunas, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara. A formação de cidadãos críticos, frase feita, clichê tão presente nos projetos políticos pedagógicos e planos de conteúdos escolares, envolve, pois, necessariamente, “a identificação do segmento social cujas vozes encontram representação no texto e a reflexão sobre sua serventia, com vistas à mudança social”, conforme salientaram Mattos e Valério (2010, p. 144).

Referências:

BRASIL, LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 03/2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

_____. Da diáspora. **Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.

IPEA. Dinâmica demográfica da população negra brasileira. Gráfico sobre a população brasileira segundo a raça em 1.000 habitantes. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoip ea91.pdf. Acesso em: 25/08/2011.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda e. **Racismo anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985-2005)**. Dissertação (Mestrado em Comunicação), 113 f. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida e VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 01, 2010, p. 135-158. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/article/.../858/954, acesso em maio de 2012.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2003, p.17-29.

MUNANGA, Kabengele. *Apresentação*. In: *MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2ª edição revisada.

RABAÇA, Carlos Alberto. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1995.

SANT'ANA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 3ª. Ed. Ver e ampl. São Paulo: Pioneira, 1981.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A SIMBOLOGIA NO POEMA “BARCA BELA”

Anne Kelly SOUZA (graduanda) – UNESPAR/FAFIPAR

Ewelín Jamile Alexandre TEODORO (graduanda) – UNESPAR/FAFIPAR

Orientadora: Cristian Pagoto (Mestre) - UNESPAR / FAFIPAR

Baseando-se na leitura do poema “Barca Bela”, de Almeida Garret, e levando em consideração seus aspectos simbólicos e mitológicos, realizaremos um breve estudo sobre a representação da Vida e da Morte no contexto do poema. Para melhor compreendermos este estudo, iniciaremos argumentando e apresentando algumas linhas definidoras acerca da Simbologia e da Mitologia. A partir da leitura do *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, de Pierre Grimal, entendemos que os Símbolos incorporam ao texto uma interpretabilidade que varia de acordo com o olhar do leitor para aquele texto, enquanto a função do Mito, “em uma cultura primitiva, pode ser compreendido como “uma função indispensável; expressa, acentua e codifica a crença; protege e reforça a moral; vigia a eficiência do ritual e de certas regras práticas para a orientação do homem”, (Grimal, 2011 p.7)”. Percebemos, a partir deste trecho, que dos primórdios até os nossos dias atuais, a mitologia e a simbologia não perderam suas essências e carregam significados por onde quer que encontremos seus referenciais, e fazem parte do cotidiano de muitas pessoas.

Neste sentido, para entendermos o universo simbólico e mitológico presente no poema “Barca bela”, de Garrett, identificaremos vários símbolos e mitos, dentre as várias leituras possíveis. Primeiramente, citamos o poema, para em seguida apontar alguns destes aspectos:

Barca bela

Pescador da barca bela,
Onde vás pescar com ela,
 Que é tão bela,
 Ó pescador?

Não vês que a última estrela

No céu nublado se vela?
Colhe a vela,
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela
Que a sereia canta bela...
Mas cautela,
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,
Que perdido é remo e vela,
Só de vê-la,
Ó pescador!

Pescador da barca bela,
Inda é tempo, foge dela
Foge dela,
Ó pescador!

Nosso primeiro objeto de análise é o Pescador, pois esta figura representa a simplicidade da vida. E mesmo vista com simplicidade, trata-se de uma profissão que exige muito do pescador, desde sua coragem, quanto o conhecimento necessário para se aventurar no mar, como conhecer a engenhosidade do barco e suas sutilezas.

O instrumento utilizado pelo Pescador, no poema é a Barca Bela, e sua rede. A Barca é considerada como sendo símbolo de uma viagem, “uma travessia realizada seja pelos vivos ou pelos mortos”. (Chevalier; Gheerbrant, 2012. p. 121).

A Barca também pode ser considerada como um local de proteção, assim como foi no caso da Arca de Noé, que encontramos na Bíblia, em que Deus ordenou a Noé que fizesse uma grande embarcação para salvar o povo do grande Dilúvio que estava por vir. Para o nosso Pescador, podemos pensar que a sua vida era simples, e não sabemos quais motivos o levariam a sair à deriva ao mar, e mesmo sabendo que encontraria perigos, ele se arrisca e segue sua travessia em direção ao desconhecido. Parece claro que ele tinha a intenção de se deixar levar pelo mar. E neste percurso que ele tinha a percorrer, em alto mar, encontraria perigos como a Sereia, que pode ser compreendida como a personificação da própria morte, representando perigo para o Pescador, pois: “seduziam os navegadores pela beleza de seu rosto e pela melodia de seu canto para, em seguida, arrastá-los para o mar e devorá-los”. (Chevalier; Gheerbrant, 2012. p. 814).

Desde a antiguidade podemos encontrar referências sobre o mito das Sereias, em obras de grande importância para a Literatura Universal como, por exemplo: *Odisseia*

de Homero. No capítulo XII, encontramos o episódio em que Ulisses, aconselhado pela feiticeira Circe, instrui sua tripulação a tapar seus ouvidos com cera amolecida, para evitar se perderem mortalmente, influenciados pelo canto sedutor das Sereias. Mas Ulisses, fustigado de grande curiosidade, pede para seus companheiros o amarrarem no mastro de sua embarcação, com fortes cordas, para que ele tivesse a oportunidade de se permitir ouvir o canto melódico e fascinante das Sereias e experimentar a sensação de querer perder-se nele. Conforme a citação:

Às Sereias chegarás em primeiro lugar, que todos os homens enfeitiçam, que delas se aproximam [...] com seu límpido canto, sentado no prado, e à sua volta estão amontoadas ossadas de homens decompostos e suas peles marcescentes. Prossegue caminho, pondo nos ouvidos dos companheiros cera doce, para que nenhum deles as ouça. Mas se tu próprio quiseres ouvir o canto, deixa que, na nau veloz, te amarrem as mãos e os pés enquanto estás de pé contra o mastro, e que as cordas sejam atadas ao mastro, para que te possas deleitar com a voz das duas Sereias. E se a eles ordenares que te libertem, então que te amarrem com mais cordas ainda. (Homero, p. 320, 2011)

Neste canto, podemos perceber assim como em nosso *corpus* de análise "Barca Bela", que o eu lírico atua como a voz que dialoga com o pescador, encontramos em sua voz ecos da voz da Feiticeira Circe, como a voz de proteção e aconselhamento para essa aventura de Ulisses. Assim como o Pescador, Ulisses também tem sua proteção material, que seria sua embarcação.

O mar, por sua vez, também traz significações, pois este pode ser considerado como:

O Símbolo da Dinâmica da Vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes as realidades configuradas uma situação de ambivalência que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que se pode concluir bem ou mal. Vem daí que o mar é ao mesmo tempo a imagem da Vida e imagem da Morte. (Chevalier; Gheerbrant, 2012, p.512).

Portanto, considerando estes aspectos, tanto da representação da barca, do mar, e da sereia, podemos refletir que para o pescador o mar traria a infelicidade, pois pela situação em que este se encontra, parece rumar em direção ao desconhecido, sem a iluminação adequada, pois: "a última estrela no céu nublado se vela?" e sem os recursos necessários, "Que perdido é remo e vela", ele estava, portanto, de certa maneira indo ao encontro da morte, pois na noite a visibilidade é quase nula.

Na primeira estrofe do poema, podemos perceber a voz do eu lírico interrogando o pescador sobre onde este iria com a “Barca Bela”. Por duas vezes a barca é dita como bela, formando uma espécie de eco para dar importância à beleza, verificamos a presença desta repetição em outros elementos femininos como: bela, ela, estrela, vela, cautela, nela, dela, dando um efeito estilístico de musicalidade ao poema, que é um dos seus traços específicos.

Na segunda estrofe “Não vês que a última estrela / No céu nublado se vela?”, percebemos a construção de uma atmosfera sombria, típica do Romantismo, pois já estava anoitecendo e porque o eu-lírico recomenda ao pescador colher a vela e ficar a deriva em alto mar. Esta vela, assim como o leme de uma embarcação, é o que dá movimentação e direcionamento, e o pescador colhendo (recolhendo) a vela, mesmo com o leme, ficaria à deriva no mar, ou seja, sugerindo a presença dos temas, da evasão e do escapismo, que eram próprios do Romantismo.

Neste sentido, poderíamos pensar numa possível tentativa de não aceitação do mundo real, pois o Pescador se transportava para um lugar de calma, que neste caso está representado pelo mar.

As estrelas eram consideradas, antigamente, instrumentos de navegação, sem elas o pescador não teria como se orientar no mar e nem teria chance de sobreviver, mesmo se quisesse.

A noite é um cenário comumente entendido como de mistério, apropriada à imaginação, aos sonhos, onde podem acontecer fatos inesperados.

Recuperando o mito de Ulisses, temos a figura da Sereia na terceira estrofe, interessante que a figura da sereia aparece no meio do poema nos dando a sensação de estar em alto mar. Podemos até imaginar o pescador num passe de entrega, envolvido pelo canto da sereia, ele vai se desarmando de todo o seu ser, de tudo que se materializa, como se apenas se importasse com o fio de alma que ainda lhe resta e ainda assim seria capaz de entregar este vestígio ainda de vida àquela sereia. E nos perguntamos se este pescador ainda tem ao que temer, ao que ter cautela, insiste o eu-lírico: “mas cautela, Òh pescador!”, é como se o pescador nada ouvisse do mundo exterior e que agora o mais íntimo seu interior lhe escapasse, fugisse de toda provável tragédia daquele encantamento que o consumia. A vida para ele só teria sentido se ele vivenciasse intensamente este sentimento.

Conforme se ia embriagando do canto, cada vez mais se deixava levar, assim como as ondas do mar enredavam a si próprio, como vítima proposital, com tamanho encantamento, e era ali mesmo que ele iria estar em uma mesma rede ao lado da sereia, que o chamava cada vez mais encantadoramente ao fundo do mar.

Quando passamos de uma estrofe para outra observamos o pescador a passos leves em direção da magia deixada no ar, juntamente com a brisa do mar. Vemos as estrelas se desligando como flechas como a gerar um suspense, como um sonho ou pesadelo do qual este pescador ainda poderia acordar.

Sopra no ouvido deste pescador uma voz vinda com o vento que diz: “inda é tempo, foge dela”, como se pedisse para ele acordar. Mas em um cenário que a noite esta com o céu nublado, que as estrelas já se apagaram, o barco esta a deriva, a rede foi lançada ao nada, o remo e a vela foram abandonados, fugir ou ficar seria como escolher entre a vida ou a morte.

A quarta e última estrofe tenta resgatar este pescador para a vida em um tom ressoante: “foge dela”. E como se estivéssemos em algum ponto daquele mar ou daquela barca e estivéssemos o tempo todo por lá assistindo o que seria a vida ou a morte e deixamos o pescador escapar pelas nossas mãos e não tentamos ajudá-lo por que queríamos deixá-lo ser o pescador tanto se escolhesse a vida ou da morte. Só a ele caberia interpretar seu sonho ou pesadelo.

Reforçando uma das características românticas, podemos expor a liberdade de criar e o sentimentalismo como expressões a fim de que se entenda o nosso último comentário. Assim como o poeta busca as emoções, o leitor as vivencia independentemente de ter uma formação intelectual elevada ou não. Acredita-se que somente o sentimentalismo irá descrever tudo aquilo que está interiorizado no indivíduo. E através de poemas como este, o leitor pode se deixar levar ao mundo dos sonhos e se permitir vivenciar experiências que fogem do mundo real.

Este poema foi escrito por Almeida Garret no ano de 1835 e até hoje influencia outros gêneros de arte como a música, em Portugal existe um grupo chamado “De Outra Margem”, que musicaliza poemas dando ao poema vida através da sonorização, é muito interessante este processo, pois traz às gerações atuais a oportunidade de poder conhecer um pouco da Literatura Portuguesa, assim como nós temos esta oportunidade.

Referências:

GARRET, Almeida. **Folhas Caídas**. Mem Martins: Europa – América, 1980.

PIERRE, Grimal. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CHEERBRANT, Alain; CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

HOMERO, **Odisseia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. p. 319.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

A TAXONOMIA DAS ABERTURAS DE FILMES NO CINEMA

Nelson Silva Junior (Mestre) - UEPG

Flávia Lúcia Bazan Bessalok (Mestre) – UFPR

1. Introdução

A luz se apaga. O burburinho começa a se estancar. Vêm os avisos, propagandas, trailers. E, então, o espectador começa a se envolver com o filme que o levou até o cinema. E esse início, também chamado de abertura, tem como uma de suas funções primordiais, segundo Guimarães (2012), estabelecer o mood, ou seja, o clima do filme, além de apresentar personagens e tema. Embora tenha essa importante função, o estudo de aberturas tem sido pouco contemplado pela academia, como também constata Guimarães quando afirma que “embora de certo modo consideradas periféricas aos filmes em si, por parte dos estudos acadêmicos, acredito que as sequências de abertura são criações audiovisuais relevantes” (2012, p. 3). É por essa relevância que esse artigo se propõe a tratar do desenvolvimento das vinhetas de abertura por um viés histórico, entrelaçando-o com a proposta de Tietzmann (2007) de uma taxonomia para a utilização dos créditos de abertura.

Para tanto, valemo-nos da metodologia da Pesquisa Bibliográfica, que segundo Gil (2002, p.44), é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além dessas obras já sistematizadas, utilizamos também anotações e discussões realizadas durante a disciplina “Cinema e Novas Mídias”, ministrada pela professora doutora Denise Azevedo Duarte Guimarães, cursada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná. Como corpus empírico de análise escolhemos filmes representativos de diversas fases do cinema, como *Orfãos da Tempestade* (*Orphans of the Storm*, 1921, David W. Griffith), *Quero-te como És* (*Honky Tonk*, 1941, Jack Conway), *Amor Eletrônico* (*Desk Set*, 1957, Walter Lang), *ABC do amor* (*Little Manhattan*, 2005, Mark Levin), *Durval Discos* (2002, Anna Muylaert) e *Corra Lola, Corra* (*Lola Rennt*, 1998, Tom Tykwer).

2. Um passeio pelo século XX

Para o professor Duarte Júnior (1991), quando as luzes de um cinema se apagam e um filme começa, passamos a viver uma “outra realidade”, uma realidade que nos afasta da nossa própria e suspende nosso cotidiano; uma experiência estética que fez do cinema e de seu universo algo ímpar para o homem do século XX. Essa experiência estética, descrita por Duarte, é anterior mesmo ao início do desenrolar do roteiro fílmico. A partir do momento que se fez necessária a identificação autoral de um filme ou mesmo da equipe de profissionais que participa da produção do mesmo, se passou a dar “crédito” aos responsáveis pela realização da obra cinematográfica e esses créditos passaram a integrar o corpo do filme, apresentando o estúdio no qual ele havia sido produzido, seus atores, roteiristas, diretores, fotógrafos, produtores, enfim, toda gama de profissionais necessária para a criação e execução do filme.

O que inicialmente parecia ser apenas a inserção de elementos gráficos que precediam a narrativa fílmica, com a finalidade exclusiva de apresentar a equipe de trabalho, toma, ao longo da trajetória do cinema, diferentes formatos e passa a incorporar o sistema de pós produção, quando não da própria produção dos filmes, trazendo para as telas uma dinâmica introdutória que insere o espectador na diegese do filme.

Inicialmente os créditos dos filmes tinham como função garantir, diante do público que assistia ao mesmo, a autoria e os méritos sobre a obra. Segundo Costa (1995), no início do século XX, os filmes representavam uma novidade sobre a qual não havia nenhuma legislação de direitos autorais que pudesse proteger o direito sobre o trabalho realizado. A fim de evitar que seus filmes fossem copiados e explorados ilegalmente, as companhias cinematográficas, passaram a produzir longas tiras de papel fotográfico, no qual eram copiados os fotogramas dos filmes e estas tiras, chamadas de *Paper Print*, foram registradas na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos. Graças a esse processo é que muitos dos primeiros filmes da história do cinema foram conhecidos e recuperados, já que os originais feitos em nitrato de prata se perdiam facilmente com o tempo.



Fig. 1. Paper Print (fonte: <http://magazine.creativecoww.net>)

Os créditos iniciais de um filme passaram a ter a mesma função que as páginas iniciais de um livro: apresentar informações de ordem técnica e composicional da obra. Na abertura do filme *Orphans of the Storm* (1921) de David Wark Griffith, a partir do primeiro fotograma podemos observar que o diretor, a exemplo dos pintores, assina a sua obra no canto inferior direito da tela e todas as informações técnicas, sobre o filme, são apresentadas sobre uma tela emoldurada na qual, além da assinatura em letra cursiva de Griffith, observamos a frase “copyright 1921 by D. W. Griffith”. O estilo Art Nouveau, ainda uma forte presença no início do século XX, dá ao espectador que irá assistir ao filme, a sensação de imponência que Griffith imprimia aos seus trabalhos, nesse caso o melodrama vivido pelas irmãs Lilian e Dorothy Gish e que tem a Revolução Francesa como pano de fundo.

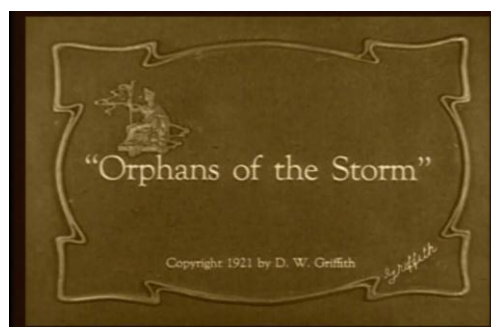


Fig. 2. Fotograma do filme “Orphans of the Storm”¹

¹ Todos os fotogramas foram capturados diretamente dos DVDs dos filmes, pelos autores.

Griffith não só introduziu no cinema o estilo das grandes produções hollywoodianas, a partir de filmes como *O Nascimento de Uma Nação* (*The Birth of Nation*, 1915) e *Intolerância* (*Intolerance*, 1916), como pode ser considerado um dos primeiros realizadores do cinema autoral, pois imprimia nos seus filmes características marcantes e próprias do seu modo de dirigir, o que também fica expresso na abertura do filme “Órfãs da Tempestade” ao assinar a tela. A abertura dos filmes, essencialmente gráfica no início do cinema, evoluiu junto com a linguagem cinematográfica e a cada novo momento do cinema (inserção do som, da cor, da tela em *cinemascope*) surge como parte integrante da trama do filme, ajustando a forma e o conteúdo das informações ao processo introdutório do filme.

No filme de 1941, *Quero-te Como És*, ambientado no oeste americano do século XVIII, dois dos maiores nomes da época, dos estúdios da Metro Goldwyn Mayer, Clark Gable e Lana Turner, formam a dupla romântica de uma história no formato tradicional do romance água com açúcar, como as plateias da época estavam tão acostumadas. O *star system*, vigente neste período, era o que levava as grandes massas ao cinema. Na trama Clark Gable é um jogador inveterado que se apaixona pela bela mocinha Lana Turner. O casal de atores representava para a época um ícone de sensualidade e de sexualidade, contidos pelos códigos de moral e conduta do momento. Nos créditos iniciais vemos uma janela que dá para um horizonte que representa a perspectiva de um casamento feliz, o que os dois personagens buscam; em primeiro plano vemos o nome do estúdio apresentando seus dois grandes astros. Vale notar que o nome do estúdio é menor que o nome dos atores. Junto ao nome da atriz Lana Turner, elementos que representam o seu personagem, um personagem feminino, preocupado com a sua composição estética de mulher delicada, feminina e apta para o casamento. É interessante observar que só há cortina no seu lado da tela, pois a cortina de renda com babados não poderia ser associada à imagem máscula do ator Clark Gable, cujo personagem é representado pelo chapéu fino e elegante da época e o coldre com sua pistola, pendurado no lugar que supostamente deveria ter a outra parte da cortina.

Nesta abertura há uma construção visual que introduz o espectador à *diegese* do filme, estabelecendo um diálogo entre as imagens pré-fílmicas e as fílmicas, apresentando os personagens principais e a perspectiva narrativa destes. Percebemos que a linguagem utilizada na abertura deste filme já parte de um outro tipo de elaboração visual, quando comparado ao filme de Griffith. Elementos cênicos são

apresentados na abertura a fim de caracterizar, previamente, os personagens centrais da trama e mesmo dando indícios do final, ainda que previsível, do filme. Ainda que a abertura de *Quero-te Como És* apresente uma sequência estática de uma única imagem, sobre a qual se alternam as informações técnicas do filme, esta já é apresentada de forma mais criativa e representa um dos momentos do Star System hollywoodiano.



Fig. 3. Fotograma do filme "Quero-te Como És"

Rodado em 1957, com direção de Walter Lang, *Amor Eletrônico*, não é só mais um filme da dupla Katherine Hepburn e Spencer Tracy, mas é também, um filme que mostra a entrada do computador no cotidiano das empresas norte americanas e a substituição gradativa das pessoas pela máquina. A maior parte dos filmes hollywoodianos deste período era produzida em cores e o uso da cor na abertura do filme foi centrado nas cores primárias de Mondrian, artista holandês e um dos principais representantes do modernismo. A obra de Mondrian, ou melhor, o conjunto de obras de Mondrian, na qual a abertura é inspirada, reflete as mudanças sociais e comportamentais pelas quais o homem do final do século XIX passara, com o surgimento de diferentes aparatos tecnológicos, entre eles o próprio cinema. Da mesma forma que esse homem do final do século XIX viu sua sociedade se transformar, os personagens do filme viam suas vidas serem alteradas com a chegada dos computadores em seus locais de trabalho. O uso das linhas retas, horizontais e verticais, da obra de Mondrian, bem como o uso das cores primárias, é transposto para a abertura do filme para dar sentido à linearidade, à funcionalidade e ao pragmatismo que a máquina, enquanto personagem da história, promete aos seus usuários.

Os créditos são apresentados ao som do teclado eletrônico de uma IBM, que em rápida velocidade vai apresentando a ficha técnica do filme. São os anos 50, do século XX, quando uma sociedade pós guerra, se movimenta em diferentes direções, assim como a obra de Mondrian, que conduz o olhar do espectador, formando uma composição dinâmica e estruturada, visualmente enxuta, como a proposta da máquina que viria para substituir as pessoas do antigo escritório. Novamente aqui, podemos observar a apresentação dos créditos como proposta introdutória à narrativa do filme, a partir de diferentes signos e símbolos, como as linhas, as cores, a máquina e a própria tipografia utilizada na apresentação.

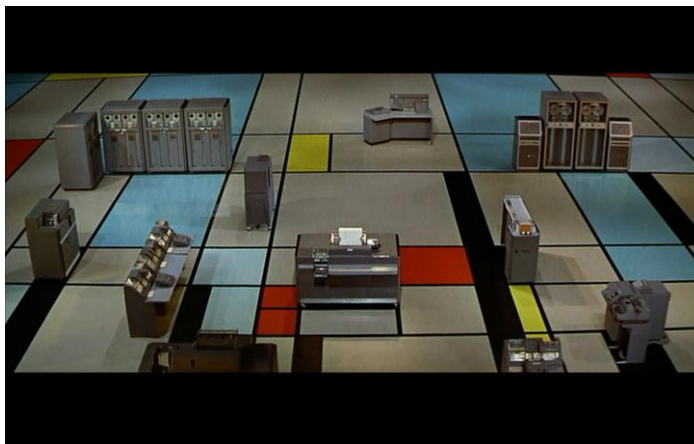


Fig. 4. Fotograma do filme Amor Eletrônico

Little Manhattan, que no Brasil teve o infeliz título de ABC do Amor, é uma produção de 2005, dirigida por Mark Levin e que passaria despercebido, numa Sessão da Tarde, se não fosse pela apresentação criativa dos seus créditos, já no desenrolar da trama, uma característica de muitos filmes contemporâneos que fazem uso da computação gráfica associada às cenas. O astro do filme, Josh Hutcherson, é um garoto de 10 anos, que vai sofrer a sua primeira desilusão amorosa, aprender com ela (por isso o título do filme em português) e que mora com os pais. Esses, por sua vez, vivem na mesma casa, mas estão separados. A mãe determina que a infância do filho se restrinja a um pequeno número de ruas e quadras do bairro em que mora, formando a “pequena Manhattan” do título original.

Após dois minutos de filme, nos quais são apresentados alguns dos personagens e a ambientação da narrativa, o personagem principal vai andar num patinete e mostrar o espaço que define seu mundo, sua pequena Manhatthan. Enquanto o patinete ganha velocidade e desenha as ruas, vão surgindo os nomes do elenco e da equipe técnica, que

surgem na velocidade e no desenho descritos pelo patinete. Em alguns momentos, os nomes apresentados na tela passam de maneira tão rápida que é quase impossível lê-los. A inserção da tipografia segue a velocidade da imagem e a música, neste caso, tem papel integrador entre as imagens do filme e a introdução dos elementos gráficos, conduzindo a dinâmica da cena. A apresentação dos créditos obedece a uma dinâmica própria do século XXI e está inserida no interior do próprio filme, uma cena que apresenta os créditos e não mais uma apresentação de quadros estáticos que antecediam o filme.



Fig. 5. Fotograma do filme “ABC do Amor”

O filme brasileiro, *Durval Discos* (2002), direção de Anna Muylaert, apresenta seus créditos de uma forma essencialmente cinematográfica, na qual os elementos gráficos não surgem por meio computacional, mas sim inseridos na cenografia. A apresentação dos créditos sugere um plano sequência, no qual um personagem, conduzido por um skate, nos convida a segui-lo por entre ruas e locais de um bairro de São Paulo. A câmera parece não conseguir acompanhar o skatista, pois acaba se detendo em detalhes da cenografia, tais como uma placa de rua, as costas de uma camiseta, um cartaz, uma tabela de preços, um anúncio, um calendário de parede, enfim, diferentes elementos cenográficos nos quais estão escritos os nomes do elenco principal, a direção e o próprio título do filme. O filme tem como personagem central, Durval, o dono de uma loja de discos de vinil, que em plena era do CD, recusa-se em substituir seus discos de vinil por CD's. O fato do filme, creditar o elenco e a direção de forma impressa e não digital, nos remete ao próprio personagem principal que nega o CD, numa clara apologia ao vinil. Apresentando-se assim como uma proposta estética integrada à diegese do filme e contemporaneizada pelo discurso do personagem Durval, o qual nega a introdução da era digital através do CD.

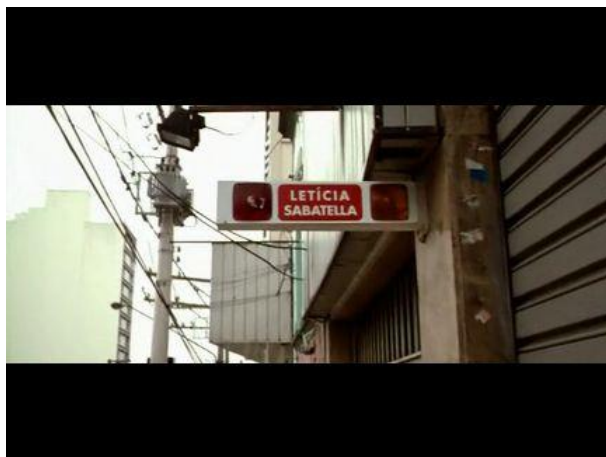


Fig. 6. Fotograma do filme “Durval Discos”

Em *Corra, Lola, Corra*, do alemão Tom Tykwer, produzido em 1998, a apresentação dos créditos iniciais se dá em meio a uma proposta introdutória na qual alguns personagens secundários são apresentados e instigam o espectador a participar da corrida da personagem principal Lola. A fala emblemática do guarda de banco: “A bola é redonda. O jogo dura 90 minutos. Isto é um fato. Tudo mais é pura teoria. Aqui vamos nós”, deixa claro que, a partir daquele momento, o espectador entra num jogo onde tudo é possível, como entrar na diegese do filme a partir de uma animação, na qual, a personagem principal está representada por um desenho que vai correndo, rompendo o espaço e o tempo para apresentar a ficha técnica, ainda em desenho e depois em fotografia, com os efeitos de vídeo, o elenco/personagem. O espectador é lançado para dentro do filme, numa das sequências mais dinâmicas já feitas para a abertura de um filme que, como não poderia deixar de ser, prossegue na mesma intensidade que inicia. A abertura está intrinsecamente associada a todo o desenrolar da trama, que utiliza de diferentes recursos para contar a história de Lola e sua corrida contra o tempo.



Fig. 7. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”

O uso de diferentes recursos gráficos e cinematográficos, na abertura de Corra, Lola, Corra, dão ao filme a dinâmica que estará presente em toda duração do mesmo. A trilha sonora e os efeitos sonoros que compõe a abertura, além de marcantes irão pautar toda a ação do filme. Produzido no final do século XX, este filme, incluindo sua abertura, representa, de forma muito apropriada, o ritmo de vida no qual a sociedade contemporânea está mergulhada, que como o personagem Lola, corre contra o tempo e nessa corrida vai desenhando diferentes possibilidades de se ver e ser no universo caótico que o próprio homem construiu.



Fig. 8. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”

3. Cinematográfico X Gráfico

Essa junção de cinematográfico e gráfico transforma as aberturas em um hibridismo entre o cinema e a comunicação gráfica que, como vimos, vem gradualmente ganhando elementos que ultrapassam o simples registro da ficha técnica. Tietzmann (2007) se debruçou sobre essa linguagem e lançou uma proposta de taxonomia em que cruza o cinematográfico e o gráfico, conforme a tabela que segue:

	Gráfico forte	Gráfico fraco
Cinematográfico forte	Tipo 1: Créditos que privilegiam a animação e a mescla, unindo o melhor dos dois mundos.	Tipo 2: Créditos onde a parte gráfica discretamente acompanha a imagem, mas esta imagem mantém o interesse do espectador por suas qualidades estéticas, emocionais ou informativas.
Cinematográfico fraco	Tipo 3: Privilegiam tipografia e demais recursos gráficos a imagens captadas por Câmera	Tipo 4: Créditos que dependem da música para serem interessantes.

Tabela 1 - Predominância do gráfico ou do cinematográfico
Fonte: Tietzmann (2007)

É importante ressaltar que toda proposta de classificação é, em si mesma, redutora. Entretanto, essa taxonomia de Tietzmann nos estimula a relacionar os elementos técnicos e estéticos dessa hibridização, característica do cinema atual e muito presente também nas aberturas. Na concepção de Tietzmann (2007, pg. 33), o termo “forte não significa bom necessariamente nem fraco, ruim”. Eles indicam a maior ou menor presença de aspectos gráficos ou cinematográficos.

No caso do filme *Orphans of the Storm* observamos um aspecto gráfico muito mais forte do que o cinematográfico, o que o colocaria no quadrante 3. Tietzmann reforça esse fato quando afirma que “no quadrante onde o gráfico supera o cinematográfico, citado como tipo 3, se situam boa parte dos créditos realizados até 1940”.

Já no filme de 1941, *Quero-te Como És*, começamos a perceber a introdução do elemento cinematográfico com mais contundência, pois, embora estática, a imagem, como já vimos, estabelece um diálogo com o próprio filme, traçando características dos personagens principais. Nesse caso, o aspecto cinematográfico suplanta o gráfico, o que nos levaria ao quadrante 2. Essa abertura já aponta para o que seria a tendência dali em diante, quando o cinematográfico passaria a ser mais forte, na maioria das vezes, do que o gráfico. Com isso, “o peso principal do contar a história cabe às imagens de câmera,

capazes de realizar os apelos retóricos de logos, pathos e ethos ou uma combinação deles.” (TIETZMANN , 2007, p. 33)

Em Amor Eletrônico (1957) essa tendência do cinematográfico suplantando o gráfico se acentua. Já se usa cores e movimento procurando traçar relações entre a abertura e o desenrolar da história, como já vimos. O movimento ainda é discreto, iniciando com uma tomada de grua em plongée e depois a imagem fica fixa na impressora.

Mesmo sendo um tendência dos filmes situarem-se no quadrante 2 (cinematográfico forte e gráfico fraco), nem todos seguiram essa “regra”. Um exemplo dessa ruptura é Little Manhattan. Nesse exemplo temos os dois aspectos explorados de forma bem acentuada o que coloca essa abertura no quadrante 1. Temos as imagens em movimento do protagonista apresentando a “sua” Manhattan e os créditos acompanhando essas imagens, como nos frames abaixo, em que os créditos se movem junto com o patinete (fig. 9) ou aparecem em perspectiva como na tomada dos carros (fig. 10):



Fig. 9. Fotograma do filme “ABC do Amor”



Fig.10. Fotograma do filme “ABC do Amor”

Normalmente, os filmes tem aspectos gráficos ou cinematográficos que os situam em um ou outro quadrante da taxonomia de Tietzmann . Mas nem sempre isso ocorre. Corra Lola, Corra e Durval Discos vão em outra direção. O filme de Tom Tykwer congrega, ao mesmo tempo, diferentes combinações de predominância de gráfico e cinematográfico e chega a apresentar características dos quatro quadrantes em diferentes momentos da abertura. No início (Fig.11), tem-se o quadrante 1 (gráfico e cinematográfico fortes) quando é apresentado o relógio do tempo e os créditos iniciais do filme vão surgindo em função do movimento do pêndulo do relógio. Depois, (fig. 12) temos o quadrante 2 (cinematográfico forte e gráfico fraco) com a apresentação de imagens sobrepostas e em movimento acelerado, destacando personagens que comporão

a trama. Quando se inicia a animação da corrida de Lola (fig.13), sobressai o aspecto gráfico, colocando esse trecho no quadrante 3 (gráfico forte, cinematográfico fraco). Depois da animação (fig.14), os personagens e respectivos atores são apresentados, mas o destaque ficar para o áudio (música e efeitos sonoros). Não há grande riqueza cinematográfica (apenas fotos dos personagens) e muito menos gráfica (os nomes dos personagens e atores). Essas características apontam para o quadrante 4 (cinematográfico e gráficos fracos) em que a música e os efeitos sonoros transformam-se em fios condutores das informações.



Fig. 11. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”



Fig. 12. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”



Fig. 13. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”



Fig. 14. Fotograma do filme “Corra, Lola, Corra”

Ao mesmo tempo em que Corra Lola, corra apresenta aspectos dos quatro quadrantes, Durval Discos não remete diretamente a nenhum. A opção de não se utilizar créditos tradicionais faz com que o aspecto gráfico convencional seja nulo. Entretanto todas as informações da ficha técnicas são apresentadas agregadas aos elementos cinematográficos o que dá à abertura uma plasticidade diferenciada e criativa.

Considerações Finais

Segundo Santaella (2008, p. 35), “cada período da história é marcado por meios de produção de linguagem que lhe são próprios”, assim, nesse rápido passeio pelas aberturas desses seis filmes, que representam cerca de 80 anos de cinema, podemos observar que a linguagem cinematográfica, em seus diversos momentos, incorporou diferentes meios para compor uma estética própria, fosse nos filmes ou nos elementos que compõe a obra cinematográfica como um todo, em especial para o nosso estudo, as aberturas e apresentações dos créditos. Seria ingênuo pensar que a análise de seis filmes poderia nos dar um panorama preciso sobre o papel e as transformações das aberturas, quando pensamos no universo de filmes já produzidos, difícil mesmo de ser precisado quantitativamente. Essa amostra seria insignificante para tanto. O que nos propomos foi pensar na trajetória pela qual as aberturas dos filmes passaram, do processo mais estático ao mais dinâmico, do mais gráfico ao mais cinematográfico, daquele de um cinema autoral, daquele produzido em meio ao ápice do star system. O papel das aberturas é também um papel de sedução, um papel de fruição estética, a qual, segundo Santaella (2008) aciona a nossa rede de percepções sensíveis e torna mais sutil a nossa capacidade de apreensão das qualidades daquilo que se faz presente aos sentidos.

Referências

- COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema**: espetáculo, narração, domesticação. São Paulo: Scritta, 1995.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GUIMARÃES, Denise. Da animação ao cinema Digital: subsídios ao estudo das vinhetas de abertura à luz do pensamento de Manovich. In: Compós, 2012, Juiz de Fora (MG). **Anais** Juiz de Fora: Compós, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **A estética das linguagens líquidas**. In: ARANTES, Priscila; SANTAELLA, Lucia (orgs.) **Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Educ, 2008.

TIETZMANN, Roberto. Uma proposta de taxonomia de créditos de abertura cinematográficos . **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação**, 4 – 1 [2007], 29-35.

Filmografia

ABC do amor (Little Manhattan). Direção de Mark Levin. 20th Century Fox, 2005. 1 DVD (84min), color.

AMOR Eletrônico (Desk Set). Direção de Walter Lang. 20th Century Fox, 1957. 1 DVD (103 min), color.

CORRA Lola, Corra (Lola Rennt). Direção de Tom Tykwer. X-Filme Creative Pool, 1998. 1 DVD (81min), color.

DURVAL Discos. Direção de Anna Muylaert. : Europa Filmes, 2002. 1 DVD (96min), color.

ORFÃS da Tempestade (Orphans of the Storm) Direção de David W. Griffith. Continental Home Vídeo, 1921. 1 DVD (121 min), P&B

QUERO-TE como És (Honky Tonk). Direção de Jack Conway. Metro-Goldwyn-Mayer, 1941. 1 DVD (105min), P&B.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO

A VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NAS TIRAS DE EDIBAR

Eleni Lima Vágula (especialista) - UTP

Sebastião Lourenço dos Santos (doutor) - UEPG

Resumo: O presente trabalho surgiu da necessidade de compreender e aprofundar o conhecimento sobre a linguagem para além dos estudos sintáticos e semânticos. Com este objetivo traçamos uma linha de estudo, sobre teorias pragmáticas, as quais têm como objeto de estudo o significado implícito no enunciado, permitindo a análise dos processos da comunicação e interpretação humana em múltiplos contextos, ou seja, interpretar o que não foi dito, mas sim implicado, ocorre por meio de inferências. Para melhor entender essa relação entre o que é dito e o que é implicado, tomou-se como referência os estudos de Santos (2009), realizou-se uma pesquisa teórica, sobre as Teorias das Implicaturas, as quais são operações cognitivas responsáveis por interpretar e dar significado ao enunciado; o Princípio de Cooperação (PC) que é um acordo prévio entre os interlocutores de contribuir com a comunicação; e as Máximas Conversacionais, postuladas por Herbert Paul Grice (1967/75), “são responsáveis pelos efeitos conversacionais responsáveis – bem sucedidos ou não.” (Santos, 2009, p. 38). Baseados na teoria griceana analisaram-se três tiras do personagem Edibar, do cartunista Lucio de Oliveira, buscando exemplificar como ocorrem os processos cognitivos (inferência e implicatura), o PC e a violação das máximas conversacionais entre os interlocutores de um ato comunicativo a partir do enunciado humorístico presente nas tiras.

Palavras-chave: Pragmática, Inferência, Implicatura, Princípio de Cooperação, Máximas Conversacionais.

Resumen: El presente trabajo surgió de la necesidad de comprender y profundizar el conocimiento sobre el lenguaje más allá de los estudios sintácticos y semánticos. Esta profundización de los estudios en el ámbito de la pragmática, tiene como objeto de estudio el significado implícito en el enunciado, permitiendo un análisis de los procesos comunicativos y de interpretación humana en múltiples contextos, o sea, interpretar lo que no fue dicho, pero lo que se encuentra implicado en la comunicación, ocurre por medio de inferencias. Para dar cuenta de este objeto de estudio se realizó una investigación teórica tomando como referencia los estudios de Santos (2009), sobre las Teorías de las Implicaturas, las cuales son operaciones cognitivas responsables por interpretar y dar significado al enunciado; el Principio de Cooperación (PC) que es un acuerdo previo entre los interlocutores de contribuir con la comunicación; y las Máximas Conversacionales postulado por Herbert Paul Grice (1967/75), “são responsáveis pelos efeitos conversacionais responsáveis – bem sucedidos ou não.” (Santos, 2009, p. 38). Basado en la teoría griceana se analizó tres tiras de Edibar del dibujante Lucio de Oliveira para ejemplificar cómo ocurren los procesos cognitivos (inferencia e implicatura), el PC y las violaciones de las máximas conversacionales entre los interlocutores de un acto comunicativo a partir del enunciado humorístico en las tiras.

Palabras clave: Pragmática, Inferencia, Implicatura, Principio de Cooperación, Máximas Conversacionales.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de compreender e aprofundar o conhecimento sobre a linguagem para além da sintaxe e da semântica. Com este objetivo traçamos uma linha de estudo baseada nos estudos de Santos (2009), sobre teorias pragmáticas, as quais permitem a análise dos processos da comunicação e interpretação humana em múltiplos contextos.

Inicialmente apresentaremos uma síntese dos conceitos de sintaxe, semântica e pragmática, sendo que esta última norteará este trabalho, uma vez que diferentemente das outras disciplinas, “a pragmática se ocupa do estudo do significado contextualizado (Santos, 2009, p. 17)”.

Em seguida, fundamentados nas teorias de Grice (1967/75), abordaremos sobre a) Inferências e Implicaturas, as quais são operações cognitivas responsáveis por interpretar e dar significado ao enunciado; b) O Princípio de Cooperação que é um acordo prévio entre os interlocutores de contribuir com a comunicação; c) As Máximas Conversacionais, estas “são responsáveis pelos efeitos conversacionais – bem sucedidos ou não.” (Santos, 2009, p. 38).

Finalizando o estudo analisaremos como ocorre a violação das máximas conversacionais a partir do enunciado humorístico presente nas tiras de Edibar¹.

2 A PRAGMÁTICA

2.1 Sintaxe, semântica e pragmática

Para compreendermos melhor o campo de estudo da pragmática, a linguagem, faz-se necessário uma breve abordagem sobre sintaxe e semântica, que assim como a pragmática, também tem a linguagem como objeto de estudo, porém sobre uma perspectiva formal da língua.

² Personagem criado pelo cartunista, caricaturista, chargista, quadrinhista, ilustrador Lucio Oliveira natural de Apucarana – PR, em 1999. Edibar é um sujeito de hábitos simples. Dirige um fusca caindo aos pedaços, gosta de bar, cerveja gelada e mulher. Tem como melhor amigo Zé Manguaça e qualquer um que encostar-se ao balcão do bar. Sua vida só não é melhor por causa da esposa, Edimunda. Esta é uma dona de casa e baranga de primeira. Sua mãe é dona Ana Conda, uma megera chata e sem um pingão de humor que faz da casa de Edibar um território de guerra.

Tradicionalmente, diz-se que o componente sintático está vinculado à estrutura (fono-formo-sintática) da língua, enquanto que o componente semântico diz respeito ao “produto” do que é dito. A pragmática, por sua vez, ocupa do “processo” do significado que está implicado na sentença. (SANTOS, 2009, p.14).

A sintaxe, em sua definição tradicional, se detém ao estudo do processo de estruturação formal que compõe a língua. Ela verifica as combinações entre os signos, suas classes e categorias gramaticais, para a formação de proposições. Contudo, o significado dos enunciados é ignorado.

A semântica, ao contrário da sintaxe, estuda o significado dos signos linguísticos e o valor real, ou seja, a condição de verdade, na combinação das sentenças, buscando referenciá-las no mundo. Como propôs Frege (1982 *apud* SANTOS, 2009, p.15) para que a condição de verdade seja considerada em uma sentença é relevante à ligação direta das coisas e/ou ideias a um referente no mundo - o referente é o objeto no mundo, que por sua vez, só pode ser alcançado a partir do seu sentido.

Exemplificaremos a seguir, por meio de uma sentença estruturada a partir das regras gramaticais da língua portuguesa, o estudo concreto da sintaxe e da semântica.

“Impeachment de Collor completa 20 anos.”

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2012/05/24/impeachment-de-collor-completa-20-anos-e-morte-de-pc-farias-continua-a-espera-de-julgamento.htm>

Esta sentença, de acordo com o estudo da sintaxe, apresenta uma sequência ordenada tal que os componentes corretamente articulados permitem o estudo semântico sobre sua condição de verdade. Os elementos que a compõem são dotados de significados, pois possuem referentes no mundo e a articulação entre eles relata um fato histórico real, a saber: Fernando Collor de Mello foi o 32º presidente do Brasil, eleito no ano de 1989, na primeira eleição por voto direto do povo. Foi denunciado por seu irmão Pedro Collor de Mello em 1992 devido a crimes de corrupção. Assim no dia 29 de setembro do mesmo ano a Câmara dos Deputados autorizou a abertura do processo de impeachment² do presidente, o qual renunciou antes de ser condenado.

Vejamos o clássico exemplo citado por Chomsky (1957 *apud*, MARCONDES, 2006) “Idéias verdes sem cor dormem furiosamente”. Sintaticamente esta proposição

²Em regime presidencialista, ato do Poder Legislativo destinado a destituir, por crime de responsabilidade, o ocupante de um cargo governamental; IMPEDIMENTO: o impeachment do presidente Collor em 1992.

está organizada, mas semanticamente ocorre uma falha, pois os elementos que a compõe, individualmente tem seu significado, mas apesar de bem estruturada ela não apresenta significado algum. Desta maneira ela se torna semanticamente uma proposição falsa por não apresentar um referente no mundo.

Com isso, entendemos que, a sintaxe se antecipa a semântica por ser ela que estrutura e ordena os componentes de uma determinada língua. No entanto, é a semântica que analisará se os elementos linguísticos ou as sentenças são verdadeiros ou falsos, a partir de um referente, desconsiderando o contexto.

Segundo Santos (2009, p.18) “Não se deve esquecer que a mente humana avalia e processa os componentes sintático, semântico e pragmático em consonância com vários componentes circunstanciais não linguísticos que entram em jogo simultaneamente no ato social da comunicação.” Nessa perspectiva, a pragmática, também foca seus estudos no significado, mas diferentemente da semântica, ela não se restringe somente ao significado teórico da língua. Ela amplia os estudos visando à interpretação e o emprego dos termos em uso, juntamente, como contexto em que estão inseridos os interlocutores no ato da fala.

De acordo com Marcondes (2006, p. 218), a pragmática “[...] diz respeito à linguagem em uso, em diferentes contextos, tal como utilizada por seus usuários para a comunicação. É, portanto, o domínio da variação e da heterogeneidade, devido à diversidade do uso e à multiplicidade de contextos.” Assim entendemos que no ato da comunicação humana é essencial considerarmos os componentes linguísticos e extralinguísticos, do contrário poderá acarretar ambiguidades e mal-entendidos, motivados pela falta de contextualização do que foi implicado pelo falante.

As pessoas na maioria das vezes se comunicam por palavras e enunciados que, dependendo do contexto no qual os interlocutores estão inseridos, nem sempre o significado estará no que foi dito e sim no que foi implicado. Assim, entendemos que o objeto de estudo da pragmática está no que é implicitamente comunicado e não somente no que é dito. Interpretar o que não foi dito, mas sim implicado, ocorre por meio de inferências. Para melhor entender a relação entre o que é dito e o implicado, abordaremos a seguir as implicaturas e as inferências pragmáticas.

2.1.1. Inferências e implicaturas: o não dito que foi dito

Durante o ato comunicativo ocorrem duas operações cognitivas fundamentais: a inferência e a interpretação. É por meio delas que os interlocutores, ao comunicarem-se, realizaram processos mentais, os quais estabelecem uma conformidade de referentes entre os interlocutores, que usam a linguagem. Portanto, inferência é a realização de operações mentais, que interpretam fatos e situações no mundo e em seguida atribuem um significado.

Para explicarmos como se dá o processo inferencial vejamos a tira abaixo:

Tira 1



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.238975376216086.53792.151311254982499&type=3>
Acesso em: 23 maio 2012.

Ao analisarmos a tira, por meio da qual o autor Lucio Oliveira faz uma crítica ao Sistema Único de Saúde (SUS), percebemos a indignação do médico pediatra quando percebe que seu paciente não é uma criança e sim um adulto. Então o médico questiona o personagem Zé tão logo ele entra no consultório, sobre como conseguiu marcar uma consulta com um médico pediatra sendo um adulto. Na resposta do Zé ao médico “Por aí o senhor já pode ver há quanto tempo estou na fila” o leitor ao interpretar o conteúdo da tira, percebe que o autor comunicou mais do que foi dito. A interpretação do que não foi dito no enunciado, mas do que está subtendido nele, faz com que o leitor utilize-se do processo mental inferencial. Esse processo funciona com o objetivo “de extrair “mais” significado do que está no enunciado [...]” (SANTOS, no prelo, p. 21). Percebemos, através da tira, que o autor Lucio de Oliveira teve a intenção de

“comunicar” que a fila de espera no SUS é tão demorada que o personagem Zé marcou a consulta quando ainda era criança e somente depois de adulto foi atendido. Lucio intencionalmente através da fala do personagem Zé faz uma crítica ao sistema de saúde brasileiro, especificamente sobre a demora no atendimento ao paciente que se utiliza desse sistema.

A construção do enunciado realizado pelo autor através da fala do personagem Zé, gera uma implicatura no momento em que ele “não disse o que comunicou”. De acordo com Santos (2009, p.27) “A implicatura pode ser conceituada como um processo mental, trivial ou não, que ancorado nos, e pelos, saberes e convenções cognitivo-sócio-culturais dos interlocutores, possibilita a geração de significados.” Esse processo mental de compreender o não dito, a qual exige um conhecimento comum entre locutor e interlocutor para que esse conteúdo subentendido no enunciado seja desvendado.

As implicaturas conversacionais são habilidades cognitivas que o locutor e o interlocutor possuem para decifrar e compreender o significado que está implícito no que é comunicado. Para Santos (2009, p. 27) “A relação de implicação do falante se processa pelo “implicar no dizer”, e do ouvinte pelo “inferir o não-dito, mas comunicado” (o implícito, o subentendido).”

O processo cognitivo de buscar significados além da mensagem enunciada é chamado de inferências. As implicaturas conversacionais é a capacidade cognitiva que o falante e o ouvinte têm de “interpretar e entender o significado implícito nos enunciados.” (SANTOS, no prelo, p. 21).

Diante dessas informações entendemos que inferir é um processo mental relacionado ao processamento de informações que o indivíduo possui e implicatura é o resultado desse processo mental.

2.2 O PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO E AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS

Para que o processo de inferir e implicar ocorra de maneira satisfatória deve existir entre os interlocutores um acordo pré-comunicativo, ainda que os interlocutores não se conheçam. Grice (1967/75 *apud* Santos, 2009, p. 36) “chamou esse acordo prévio de Princípio de Cooperação, que diz: dê sua contribuição à comunicação na maneira solicitada, no momento em que ela ocorre, pelo objetivo reconhecido da comunicação de que você está participando.” Dessa maneira, podemos dizer que é

através do PC que os interlocutores durante o ato comunicativo detectam os significados de origem inferencial, além dos explicitados pelo falante.

O Princípio de Cooperação de Grice (1975) constitui-se das seguintes categorias: Quantidade, Qualidade, Relação e Modo, que correspondem as seguintes máximas:

Máxima da quantidade: está relacionada ao conteúdo explícito no enunciado, contribuindo com a quantidade necessária de informação para o entendimento.

1. Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido pelo propósito do intercâmbio verbal.
2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

Máxima da qualidade: esta atenta para à veracidade da informação, eliminando qualquer dúvidas com relação ao que foi enunciado.

Supermáxima: Faça sua contribuição de tudo verdadeira

1. Não diga nada que você acredita ser falso.
2. Não diga nada de cuja verdade você não tem prova suficiente.

Máxima da Relevância: esta expressa que o enunciador deve ser relevante ao objetivo central da mensagem.

Seja relevante (diga apenas o que vem ao caso)

Máxima da Maneira: o locutor deve ser objetivo, evitando ambiguidades ou mal entendidos em seus enunciados, dessa maneira as frases devem ser bem estruturadas e com sentido evidente.

Supermáxima: Seja claro

1. Evite obscuridade da expressão.
2. Evite ambiguidade.
3. Seja breve (evite a prolixidade desnecessária).
4. Seja ordenado.

De acordo com Santos (2009, p. 38) “as máximas conversacionais são responsáveis pelos efeitos conversacionais – bem sucedidos ou não.” Entende-se que as máximas são guias de conversação para que comunicação entre os interlocutores

aconteçam de maneira eficiente e cooperativa, mas os interlocutores podem obedecer a essas máximas ou não. A não obediência acarreta a violação da máxima.

De acordo com Grice (1967/75 *apud* Santos, 2009, p.46) “a obediência às máximas conversacionais se dá quando o processo de inferência exige pouco esforço mental.” Já a violação dessas máximas proporciona um maior número de inferências, exigindo mais processos mentais por parte de quem recebe o enunciado. É comum entre os interlocutores a quebra das máximas conversacionais durante o ato comunicativo, essa quebra pode tornar o enunciado ambíguo ou de difícil compreensão caso os interlocutores não partilhem, até certo ponto, um conhecimento comum, ainda que individual a cada um dos interlocutores. No momento que acontece a quebra de uma ou mais máximas em um enunciado por parte de um dos locutores, o interlocutor inconscientemente ativar o processo de inferências para realizar a interpretação da mensagem implicada pelo locutor. Mas para que essa interpretação ocorra com sucesso deve existir inicialmente entre os interlocutores o PC, estabelecendo assim um acordo prévio na comunicação.

3. A VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS

Como vimos no item anterior, para que o PC se estabeleça faz-se necessário uma interação entre locutor e interlocutor. No caso da tira, quando o autor cria um enunciado, ele entende que o leitor cooperará na interpretação. No momento em que o leitor compreende o conteúdo da tira, o PC entre autor (locutor) e leitor (interlocutor) se estabelece. No entanto, para o interlocutor chegar a um resultado interpretativo ocorrem processos mentais (inferências e implicaturas) (in)voluntários na busca de um referente produzido pela mensagem implícita. Essa informação implícita surgirá a partir da violação de uma ou mais máximas conversacionais.

Com o objetivo de exemplificarmos como ocorre a violação das máximas conversacionais, analisaremos duas tiras do personagem Edibar, criado por Lucio Oliveira.

Tira 2



Fonte: Fonte: Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=220797211367236&set=a.173148312798793.37652.151311254982499&type=3&theater>> Acesso em: 23 maio 2012.

Nesta tira o personagem Edibar chega à casa de madrugada e bêbado. Sua esposa (Edimunda) o aguarda na cama, fingindo dormir. Ele entra no quarto cuidadosamente e se prepara para deitar, mas ao acender a luz sua Edimunda olha para ele e aponta para o relógio em seu pulso e diz: “Olha aqui no meu pulso... quatro e trinta!” referindo-se ao horário em que Edibar chega em casa. Nesta fala percebemos claramente a quebra da máxima da quantidade, pois a personagem Edimunda passou menos informação que o necessário, levando o leitor a implicar que o que ela quis dizer foi que sendo o Edibar um homem casado não deveria chegar a casa naquele horário. Na continuidade da tira Edibar responde “Pode comprar que tá barato!”. Nesta fala percebemos que ao contestar sua esposa, Edibar viola da máxima da relevância, pois o que ele diz não tem relação alguma com o enunciado de dela. Notamos também que a violação da máxima da relevância na fala de Edibar pode ter sido proposital, acarretando a violação da máxima da quantidade, pois ao dizer: Pode comprar que tá barato! ele implica que quer dormir e não discutir a relação naquele momento.

Tira 3



Fonte: Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=219994641447493&set=a.173148312798793.37652.151311254982499&type=3&theater>> Acesso em: 23 maio 2012.

No primeiro quadro Edibar ao perceber que sua sogra Dona Ana Conda chegara à sua casa, comenta com seu amigo: “Chegou à cobra coral!” Ao realizar esse comentário percebemos que ele comparou sua sogra a um réptil peçonhento que por mais belo que seja sempre será desagradável. Outra observação foi o fato de Edibar ter comparado a sogra a um tipo de cobra específica, a cobra coral. Esse tipo de cobra é caracterizada como perigosa e venenosa³. Ao referir-se a sogra por meio de uma expressão que tem como referente no mundo um réptil, do ponto de vista semântico ocorre a violação da máxima da qualidade porque da forma como Edibar se refere a sua sogra o faz usando uma elocução não verdadeira. Na perspectiva pragmática, no entanto, a violação dessa máxima é aparente porque através do processo de inferências é possível encontrar um significado quando se considera o contexto e o meio em que locutor e interlocutor estão inseridos no ato da fala.

No segundo quadrinho da tira Dona Ana Conda, a sogra de Edibar, contesta dizendo: “Vai ver se eu tô na esquina!”. Nesta fala, semanticamente, temos a quebra da máxima da relevância, pois o que ela disse não tem relação com o enunciado, no quadrinho anterior por Edibar. Mas analisando o enunciado de acordo com a pragmática entendemos que Dona Ana Conda implicou que Edibar a deixasse em paz. E a quebra da máxima de modo pela ambiguidade da elocução da sogra.

Na fala do último quadrinho “Hoje é dia de macumba?”⁴ percebemos que Edibar também viola a máxima de modo, pois é ambíguo quando ironicamente diz que sua sogra é um despacho, porque para ele o que fica na esquina está relacionado ao despacho. Ocorre também a quebra da máxima da quantidade, pois ele diz menos do que deveria dizer, levando seu amigo Zé a ter que desvendar a mensagem implícita no enunciado.

Na tira 2 observamos que em todos os enunciados houve a violação de mais de uma máxima conversacional. E para que o leitor compreendesse o conteúdo implícito,

³Cobras-coral. O veneno tóxico das relativamente pequenas cobras-corais das Américas é muito poderoso. Possíveis predadores são advertidos do perigo em potencial devido ao seu colorido característico: vermelho, preto e amarelo, com faixas brancas.

⁴Os despachos nos cruzamentos ganharam fama de "macumba" porque são uma das expressões mais visíveis dessas religiões fora dos templos. Mas, na verdade, eles são oferendas para o orixá Exu, geralmente pedindo proteção. São colocados em encruzilhadas porque esses lugares representam a passagem entre dois mundos. Existem, sim, despachos feitos para fazer mal aos outros (mais no candomblé, onde não existe distinção entre o bem e o mal, diferentemente da umbanda), mas nenhuma das religiões incentiva essa prática.

foi necessário fazer inferências a qual, de acordo com Santos (2009, p.20), “é responsável pelo disparo, ativação e geração (não necessariamente nesta ordem) do processo interpretação do significado.”

4 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por finalidade abordar sobre o estudo da pragmática, isto é, a linguagem em uso, através das teorias postuladas por Grice (1967/75). Para isso foram utilizadas tiras do personagem Edibar. Os personagens de Lucio de Oliveira presentes nas tiras de Edibar infringem algumas máximas conversacionais gerando assim enunciados humorísticos. Para entender o humor presente nas tiras, durante a análise delas notamos a necessidade da busca de referentes linguísticos e extralinguísticos para compreender a mensagem implícita na fala dos personagens. Nessa busca por entender o conteúdo subtendido, o leitor realiza processos mentais inferenciais que são operações automáticas de procura cognitiva de um referente, objeto/ideia no mundo, além do PC ao compreender a mensagem implicada pelo autor.

Sendo assim, acreditamos ter colaborado com os estudos da pragmática, uma vez que esta dá conta do entendimento dos diversos significados produzidos nos enunciados conversacionais durante o ato comunicativo.

REFERÊNCIAS

Aulete dicionário: Disponível

em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=impeachment&x=0&y=0#ixzz1wqQPdMo2> acesso em: 01 junho 2012.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Dascal, Marcelo (org). *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Vol. 4. Campinas, SP: Unicamp, 1982.

MARCONDES, Danilo. *A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem*. <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/atos%20de%20fala.pdf>> Acesso em: 22 maio 2012.

O QUE É MACUMBA? Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/o-que-e-macumba>). Acesso em: 27 junho 2012.



SANTOS, Sebastião Lourenço dos. *A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância*. 2009. 317f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. *Linguagem e comunicação: uma abordagem pragmática da interpretação humana*.(no prelo)

SILVA, Leticia Etcheverry Almeida da. *Sem querer querendo!: o seriado chaves à luz das máximas conversacionais de Herbert Paul Grice*. 2011. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras. Universidade Tuiuti do Paraná.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO

A VISÃO DO CASAMENTO SOB AS PERSPECTIVAS FEMININA E MASCULINA

Autor: Rayssa Schneider (graduanda) – UEPG

Co-autor: Marilhanne Gomes de Lima (graduanda) – UEPG

Orientador: Prof^a Dr^a Marly Catarina Soares - UEPG

Introdução

Este trabalho visa analisar a mulher subalterna na literatura de diferentes períodos através de uma análise comparativa entre a escrita de autoria feminina e masculina de diferentes obras: *Moça com Brinco de Pérola* de Tracy Chevalier e *A Megera Domada* de William Shakespeare. Essas obras apresentam a mesma problemática: da mulher subalterna que se casa com relutância, como forma de “salvação”. Em: “*Moça com Brinco de Pérola*”, Tracy Chevalier narra a história de Griet. Após um acidente com seu pai, Griet foi trabalhar como criada e então passa a viver situações de conflito por ser mulher e por ser criada. E em *A Megera Domada*, Catarina, personagem principal da peça shakespeariana, é vista como uma Megera por dizer o que pensa. Catarina precisa se casar primeiro para que sua irmã possa se casar, mas nenhum homem a quer por esposa. Porém acaba cedendo ao casamento, tornando-se submissa. Em *Pode o Subalterno Falar?* (2010) Spivak apresenta a subalternidade da mulher como algo ideológico, e essa construção ideológica é que mantém o homem como ser dominante. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar a subalternidade feminina, baseando-se na análise da escrita masculina e feminina para que se entenda melhor a problemática presente nas obras e, a partir dessa comparação, espera-se criar possibilidades de reflexão sobre a identidade feminina e sua representação.

Antes de nos aprofundarmos na discussão acerca das Perspectivas Feminina e Masculina sobre o casamento, é necessário que entendamos um pouco mais sobre as

obras a serem analisadas comparativamente, para que possamos entender melhor sobre as abordagens levantadas nas discussões que se seguirão.

Materiais e Métodos:

A Obra, *A Megera Domada*, de William Shakespeare.

A obra analisada é *A Megera Domada* de William Shakespeare, escrita como forma de peça teatral no século XVI, entre os anos de 1593 – 1594. Trata-se de uma comédia que retrata os costumes de uma época, e esses costumes de toda uma sociedade carregam crenças e interferiam na vida de uma pessoa, em especial na vida das mulheres.

A mulher nessa época é vista como um ser subalterno, e em “Pode o Subalterno Falar?” Gayatri Chakravorty Spivak nos apresenta a visão da Mulher como subalterna. Essa visão é construída por uma questão ideológica de gênero que mantém o homem como ser dominante.

Na obra *A Megera Domada* de William Shakespeare, temos como personagem principal Catarina que é a filha mais velha de Batista, vista pela sociedade em que vive como uma mulher difícil, por essa razão leva o título de Megera, ela apresenta hábitos que não condizem com o padrão estabelecido pela sociedade da época para uma mulher.

Catarina tem uma Irma mais nova, Bianca, que é vista pela sociedade e pelos que vivem a sua volta como um espécime perfeito de ser humano e como um exemplo de mulher, pois ela dedica toda sua vida a um futuro casamento e suas atitudes condizem com o esperado por uma mulher de sua época e graças a isso ela possui muitos pretendentes para casar-se com ela. Entretanto, o pai, Batista, apenas permitirá o casamento de Bianca se Catarina se casar primeiro. Porém Catarina, não possui pretendentes, pois ninguém está disposto a viver ao seu lado. Entretanto, a chegada de Petruchio a cidade muda isso, pois ele está disposto a aumentar sua fortuna e faz de tudo para casar-se com a “megera”. Com certo esforço consegue convencê-la a se casar com ele. Após o casamento, as ações de Petruchio levam Catarina se tornar submissa a ele e ao casamento. Em “O Segundo Sexo – Fatos e Mitos” Simone de Beauvoir (1970) nos mostra que a Mulher vive sob a tutela do pai, até que se case e passe para a mão do marido, (sendo assim passando para ele seus bens). De acordo com isso podemos perceber que a Mulher e o Casamento eram apenas um negócio lucrativo.

A *Megera Domada* foi escrita no século XVI, período em que surgiu o Renascimento. O Renascimento proporcionava extraordinária renovação cultural no mundo. Shakespeare era um dos grandes nomes da Literatura que fazia parte desse movimento. Durante o Renascimento buscava-se alcançar um novo ser humano, um novo conceito de vida. As mulheres estavam esperançosas com as mudanças desse período, entretanto, tais mudanças só chegaram para os homens, pois colaborar para que acabasse a desigualdade de gêneros afetaria o ideal Renascentista machista.

A obra *Moça com Brinco de Pérola*, de Tracy Chevalier, possibilita a análise de dois aspectos: primeiro, a questão da subalternidade feminina, especialmente no tempo e espaço em que ocorre e em segundo lugar, a questão da representação da mulher através da escrita feminina. As ações narrativas ocorrem em um tempo e espaço determinado, na Holanda, em Delft, no século XVII. Durante esse período havia uma separação muito grande entre as classes sociais e havia também a separação religiosa entre católicos e protestantes. Nessa atmosfera, Chevalier, cria uma história para um dos mais famosos quadros do pintor holandês Johannes Vermeer – *Moça com Brinco de Pérola*. Griet, a protagonista da obra, se vê obrigada a trabalhar como criada na casa de um pintor, Johannes Vermeer, após um acidente que impediu o seu pai de continuar trabalhando como pintor de azulejos. Era o que acontecia com as famílias quando o homem perdia o ofício. A partir de então, Griet passa a viver situações de conflito pela sua dolorosa condição de servidão e repressão.

Ao longo de sua trajetória, a protagonista do romance vai, aos poucos, criando um relacionamento com o pintor, que se sentiu atraído pela sua sensibilidade e percepção intuitiva da arte e a levou para o seu fascinante mundo. Ao mesmo tempo em que a criada é envolvida por Vermeer, Griet conhece Pieter, filho do açougueiro, e que tem sérias intenções para com ela. Então a protagonista se vê dividida entre dois mundos. O mundo a que pertence e o mundo ao qual gostaria de pertencer, mas que para ela, por sua condição social e pelos rigores da época em que vivia, era algo inatingível. Griet, ao entrar no mundo particular do pintor, de assistente, passou a servir como modelo, acaba por trazer desarmonia para a casa, desarmonia essa que culmina quando a esposa de Vermeer descobre o quadro para o qual serviu de modelo. Ao sentir-se numa encruzilhada, Griet, embora faça inúmeras reflexões sobre o seu destino, acaba por aceitar se casar com Pieter, o filho do açougueiro.

Os seus desejos espontâneos são gradualmente substituídos pelo que se ensina a desejar e ela passa a se comportar e agir de acordo com a expectativa social e vê como forma de solução dos seus problemas, uma relação fixa e estável: o casamento. Tracy Chevalier escreveu o romance em 1999, após pesquisa histórica a respeito da Holanda e seus costumes no século XVII. A autora, além de abordar o mundo feminino, também preocupou-se em estabelecer uma relação com a problemática social da época. Griet é narradora de sua história e se constrói, gradativamente, como sujeito de sua vida e de suas escolhas. Ela é uma personagem que circula entre diferentes meios familiares e no meio do público. Os deslocamentos promovidos pela personagem nos faz pensar em questões tais como: o que a personagem feminina representa na sociedade e na pintura para qual é modelo, o que representa no meio familiar a que pertence e na família para a qual trabalha, o que representa o seu deslocamento e os Brincos de Pérola que usa e que dão nome a obra.

A discussão que perpassa a obra é a formação da identidade pessoal e do gênero. Isso se dá através da sua consciência, das experiências pessoais e dos relacionamentos diversificados entre as diferentes escalas sociais. Nesse sentido, segundo Schmidt (1998), citada por Zinani (2006, p.30),

A identidade se organiza nas práticas discursivas intersubjetivas, e tem na memória, mais do que um repositório de conhecimentos e lembranças, um elemento imprescindível para a formação da identidade. No momento em que a mulher se apropria da narrativa, externando o seu ponto de vista, passa a questionar as formas institucionalizadas, promovendo uma reflexão sobre a história silenciada e instituindo um espaço de resistência contra as formas simbólicas de representação por meio da criação de novas formas representacionais. (p.30).

Chevalier ao construir a personagem Griet busca de certa forma dar à mulher do século XIX alguma visibilidade, mesmo vivendo nas condições de subalternidade. Sua identidade vai se moldando à medida que é colocada ou se coloca em situações inusitadas.

Para Spivak: O sujeito subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (p.12). E quando tenta falar não encontra os meios para se fazer ouvir. (Spivak, 2010)

Resultados e Discussão:

Através do que foi visto, dentro de cada obra, é possível perceber que existe predominantemente dentro das duas a questão da subalternidade e do casamento por obrigação, como já apresentado anteriormente. Qual é o significado do casamento para a Mulher e para o Homem e como ele é representado a partir de diferentes pontos de vista é o que será apresentado a seguir.

Devem-se considerar as condições sociais em que as mulheres foram submetidas durante a história da civilização. Podemos analisar sua escrita a partir dessa perspectiva, considerando que ela escreve como forma de libertação e como um reflexo dos desejos que ela possui que essa opressão e falta de direitos acabou deixando ainda mais em evidência, pois cada vez mais a mulher vem tentando se destacar dentro da sociedade e na sua escrita não seria diferente.

O que não é diferente também do ponto de vista dos homens, como já se sabe uma das obras a ser analisada é da era Renascentista, onde as mulheres não tinham direito algum e eram vistas apenas como objetos, mesmo sendo uma Era de mudanças para o Mundo. E o desejo dos homens pela superioridade, e pelo poder também está refletido dentro de suas obras e de sua escrita.

Apesar de *Moça com Brinco de Pérola* ser uma obra contemporânea, ela reflete os padrões da sociedade de outra época, época essa que está muito próxima da de *A Megera Domada*, com base nisso, devemos considerar os pontos de vista de uma época pelas visões dos autores, com base nas teorias e nas visões sobre o casamento apresentadas por Tracy Chevalier, e William Shakespeare em suas obras.

[...] há a enorme e óbvia diferença de experiências; mas a diferença essencial não é que os homens descrevam batalhas e as mulheres o nascimento dos filhos, e sim que cada sexo descreve a si mesmo. As primeiras palavras usadas para descrever um homem ou uma mulher geralmente bastam para revelar o sexo do escritos; mas, embora se reconheça universalmente o absurdo do herói das mulheres ou heroína dos homens, ambos os sexos mostram enorme rapidez em detectar os defeitos mútuos. (Virginia Woolf, 1918)

Considerando as palavras de Virginia Woolf, devemos levar em conta a forma como as personagens a serem analisadas eram retratadas, não apenas do ponto de vista externo, analisar não apenas o superficial para que consigamos assim chegar a alguma conclusão.

As palavras ‘feminino’ e ‘masculino’ nos aprisionam dentro da lógica visão da oposição dos sexos. Não se pode confundir o sexo do autor com o de suas obras. Pois por mais que uma obra seja de autoria Feminina, sua escrita pode se caracterizar como

Masculina e vice-versa. Entretanto, assim como nessa pesquisa, a obra de autoria Feminina se caracteriza por sua escrita feminina, assim como a Masculina por sua escrita Masculina.

Em *Moça de Brinco de Pérola* por mais que a mulher apareça como submissa, trata-se de uma escrita feminina por ela pensar no que é melhor para ela, refletir sobre o meio em que vive, ela não é apresentada dentro da obra apenas como um objeto, ela é de fato um sujeito, que pensa e reflete sobre as coisas a sua volta e sobre sua vida, e as questões que a envolvem. O que caracteriza essa obra como de autoria feminina é ser uma escrita feminina, pois a mulher não é apenas um sujeito da situação em que vive. Para Kamuf (1999) não é somente a assinatura da obra por uma mulher que a indica como escritura feminina, mas o escrever como mulher é externar o universo feminino através de seu discurso.

Considerando o ponto de vista da Narrativa da obra podemos perceber a questão da escrita e ao mesmo tempo o ponto de vista a respeito do Casamento por ambas as partes, Feminina e Masculina.

Em *Moça de Brinco de Pérola* existem diversos trechos que caracterizam tanto a questão de autoria quanto em relação ao pensamento Feminino.

Contando comigo, havia dez pessoas na casa, uma delas um bebê que deveria sujar mais roupas que todos os demais. Eu teria de lavar roupa todos os dias, minhas mãos ficariam rachadas e ásperas com o sabão e a água; meu rosto, vermelho por causa do vapor das roupas na fervura, minhas costas doídas de carregar roupa molhada, e meus braços queimados pelo ferro. Mas eu era jovem e nova na casa, esperava-se que fizesse o trabalho mais árduo. (CHEVALIER, 1999, p.26.)

Ao analisarmos o trecho acima, podemos perceber características que demonstram a escritura Feminina, pois somente dentro da Escrita Feminina é que podemos perceber esse detalhes e essa preocupação com detalhes e a reflexão realizada por uma Mulher.

Outro trecho da obra que possibilita que tenhamos uma visão da autoria e discurso feminino é:

Cheguei ao centro da praça e parei no círculo de ladrilhos com a estrela de oito pontas no meio. Cada ponta mostrava uma direção que eu poderia tomar.
Poderia voltar para meus pais.
Poderia encontrar Pieter no Mercado de Carnes e aceitar casar com ele.
Poderia ir à casa de van Ruijven: ele me aceitaria com um sorriso.
Poderia procurar van Leeuwenhoek e pedir que se apiedasse de mim.
Poderia ir para Roterdã procurar Frans.
Poderia andar sozinha para algum lugar bem longe.

Poderia voltar para a Esquina dos Papistas.
Poderia ir à Nova Igreja pedir para Deus me guiar.
Fiquei no círculo, dando voltas e voltas enquanto pensava.
Tomei a decisão que tinha de tomar, coloquei os pés na ponta da estrela e fui para onde indicava, com passo firme. (CHEVALIER, 1999, p.222.)

Com base nos trechos apresentados pode-se perceber que existe reflexão por parte da personagem principal, o que nos leva a pensar sobre a questão da autoria, uma obra que podemos considerar machista, jamais traria a personagem principal como um ser que pensa, reflete sobre sua vida e decide o que quer fazer.

Diferente de *A Megera Domada*, onde a personagem principal desde o início da obra é caracterizada como algo, pois sempre foi apresentada como alguém diferente e que não seguia os padrões estabelecidos pelos homens, nunca foi apresentada como ser pensante e sim como um objeto “destrutivo” que não consegue controlar nem o que fala aos demais, e que somente com o “auxílio” de um homem se tornaria alguém melhor, alguém em quem os outros se espelhariam e que age da forma adequada.

Catarina é caracterizada como algo, ela nunca reflete sobre o que acontece ao seu redor e ela apenas age por impulso, o que acaba sendo mais uma forma de os homens quererem demonstrar que as mulheres não pensam e não refletem sobre nada (visão machista da época).

Com base nisso, pode-se dizer que se trata de uma escrita masculina, pois a mulher não tem um papel decisivo na obra, ela é apenas um objeto que favorece o homem a chegar a seus objetivos de vida e ajudando-o a enriquecer.

Ato I – Cena I

Catarina – Que menina mais mimada! ...Seria melhor meter um dedo no olho dela que ela responderia.

Bianca – Minha irmã, ficai contente com meu descontentamento! Senhor, submeto-me, humildemente, à vossa vontade. Meus livros e instrumentos me servirão de companhia; estudarei e praticarei sozinha com eles. (Shakespeare, 1593-1594 , p.43.)

Através do trecho apresentado é possível que se perceba a maneira que Catarina era apresentada no início da obra, e como Bianca, sua irmã representava um ser perfeito, pois estava disposta a se submeter a qualquer momento às vontades de um homem, fazendo tudo o que o agradasse.

Ato V – Cena II

PETRUCHIO – Onde estão vossa irmã e a mulher de Hortênsio?

CATARINA – Conversam no salão, assentadas perto da lareira.

PETRUCHIO – Ide buscá-las e trazei-as aqui. Se se recusarem a vir, enviai-as aos maridos delas com boas chicotadas. Fora, estou dizendo, e trazei-as imediatamente. (Sai Catarina)

LUCÊNIO – Se existem milagres, aqui está um.

HORTÊNSIO – Com efeito, é um milagre. Que poderá presagiar?

PETRUCHIO – Ora, é um presságio de paz, de amor, de vida tranquila, de respeito às convivências e da supremacia do marido. Em uma palavra: todas as alegrias e todas as felicidades. (Shakespeare, 1593-1594, p.123-124.)

Com base nas citações acima, é possível perceber que houve uma mudança no comportamento de Catarina, e que isso foi resultado da intervenção masculina em sua vida, pois sua submissão é uma forma de o homem assegurar seu poder e tentar mostrar-se dominante perante as mulheres. Caracteriza-se assim como uma escrita masculina, pois a mulher não apresenta vontade ela é apenas objeto da situação em que o homem a coloca.

Conclusões:

Com base no contexto das obras e da questão da autoria Feminina e Masculina, consegue-se chegar a conclusões acerca da visão do Casamento do ponto de vista Feminino e Masculino.

Em *Moça de Brinco Pérola*, por mais que a personagem se case, ela avalia e reflete sobre tudo o que está a sua volta, e como ela é um ser pensante, ela decide por ela mesma e resolve casar-se, porém não é algo que lhe foi imposto, pois ela segue suas próprias escolhas. Embora Griet ceda ao modelo de comportamento imposto pela época em que vive, como mulher e subalterna, ela faz uma ruptura com a tradição da cultura patriarcal por meio de um discurso com concepções sobre si mesma e sobre o mundo, através de suas contradições e emoções. E o fato de tornar-se modelo, embora anônimo, do famoso pintor e usar o brinco lhe dá certa ilusão de imaginar-se em outra realidade.

Já em *A Megera Domada*, o casamento não é a primeira opção de Catarina, porém, ela se casa, pois na sociedade em que vive é a única opção que lhe resta, uma

vez que na sociedade em que ela está inserida ela não aprendeu nada que fosse capaz de dar-lhe independência, assim como nos é apresentado por Betty Friedan em “Mística Feminina”. Não se ensinou a mulher a trabalhar no mundo, o que a torna incapaz de controlar qualquer setor de sua existência.

Sendo assim, pode-se dizer que o Casamento de Griet foi algo que ela de certa forma desejou, pois ela pensava sobre tudo o que estava acontecendo em sua vida e refletia sobre tudo, diferente de Catarina. Assim conclui-se que ela se casou apenas como forma de salvação, pois não tinha opções suficientes em sua vida para que fosse independente, todo o conhecimento que recebia era destinado ao casamento e a cuidar da casa e dos filhos, ou se casava, ou morria de fome. Com isso pode-se perceber a diferença da visão Feminina e Masculina em relação ao Casamento.

Referências:

BEAUVOIR, Simone de, **O Segundo Sexo** – São Paulo, SP, 1970, p. 92.

CHEVALIER, Tracy, **Moça com brinco de pérola** - 12o. edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

FRIEDAN, Betty, **Mística Feminina** – Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 1971, p. 72.

KAMUF, Peggy. Escribir como mujer. In: FE, Marina (org.) **Otramente: lectura y escritura feministas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

SHAKESPEARE, William, **A Megera Domada** – São Paulo, SP: Editora Martin Claret Ltda, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 12.

WOOLF, Virginia, **Profissões para mulheres e outros artigos feministas** - Porto Alegre, RS: L&PM, 2012, p. 30.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e Gênero: a construção da identidade feminina** – Caxias do Sul, RS: Educs, 2006, p. 30.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ACORDES (2012): ZÉ CELSO REVISITA BRECHT NO OFICINA

Anna Stegh Camati (doutora) – UNIANDRADE

A dramaturgia de Brecht, que entrou tardiamente no Brasil na década de 1940, problematiza dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas para flagrar as mazelas do capitalismo e as injustiças sociais. Embora muitas das novas formas cênicas da atualidade têm origens brechtianas, sua influência no Brasil evidenciou-se com mais força em vários momentos históricos de tensão sócio-política, nos quais o dramaturgo alemão foi revisitado, atualizado, canibalizado e carnavalizado.

Nas décadas de 1960 e 1970, as propostas brechtianas foram redimensionadas por grupos de teatro brasileiros de acordo com as exigências de novos tempos e novos contextos. Após o golpe de 1964, a ação da censura instituída pela ditadura militar inclui o teatro no rol das atividades de alto risco. As atitudes de desafio e oposição de redutos de renovação do teatro nacional, como o Arena e o Oficina, desempenham um importante papel na defesa da liberdade de expressão e dos princípios democráticos. No entanto, apesar da repressão, como ressalta Silvana Garcia (2004, p. 119), “os primeiros quatro anos da ditadura paradoxalmente contribuíram para a história do teatro brasileiro com algumas de suas produções mais significativas”, dentre elas a montagem de *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, com direção de José Celso Martinez Corrêa, no Oficina (São Paulo), em 1967.

O Oficina, sob o comando de Zé Celso, foi a primeira companhia de teatro brasileira a fazer uso do conceito de antropofagia, sintetizado por Oswald de Andrade em seu “Manifesto antropofágico”. O processo criativo sugerido pelo manifesto, que advoga a legitimidade de “devorar” o legado cultural europeu para, depois de deglutido, regurgitá-lo em novos acordos para expressar realidades brasileiras (ANDRADE, 1928, p. 3 e 7), foi utilizado para levar à cena a peça *O rei da vela*, escrita em 1937, que, até então, nunca havia sido montada.

Em um folheto denominado “*O rei da vela*, Manifesto do Oficina” (CORRÊA, 1998) distribuído na estreia da peça e, posteriormente, reproduzido em livros e periódicos, Zé Celso escreve que “depois de toda a festividade pré e pós-Golpe esgotar suas possibilidades de cantar a nossa terra” (p. 85), uma leitura do texto de Oswald de Andrade em voz alta para algumas pessoas fez com que ele e seu grupo compreendessem que era uma representação das tensões subjacentes ao contexto cultural da época em que foi escrito. Relata, também, que o texto continuava a iluminar a realidade brasileira da década de 1960, visto que o autor modernista apresentava tudo a partir de um *cogito* especial:

Esculhambo, logo existo. E esse esculhambar era o meio de conhecimento e de expressão de uma estrutura que a sua consciência captava como inviável. Pois essa consciência se inspirava numa utopia de um país futuro, negação do país presente, de um país desligado dos seus centros de controle externo e conseqüentemente do escândalo de sua massa marginal faminta. Para captar essa totalidade era preciso um superesforço. Tudo isso não cabia no teatro da época, apto somente para exprimir os sentimentos brejeiros luso-brasileiros. Era preciso então reinventar o teatro. E Oswald reinventou o teatro. (CORRÊA, 1998, p. 85)

Como Strindberg e Brecht antes dele, Zé Celso argumenta que “para exprimir uma realidade nova e complexa era preciso reinventar formas que captassem essa nova realidade” (p. 85), e que Oswald de Andrade inventou, por meio de sua consciência revolucionária, uma forma que é o oposto de todas as revoluções, visto que “*O rei da vela* ficou sendo uma revolução de forma e conteúdo para exprimir uma não revolução” (p. 89), no sentido de que “todo esforço do homem brasileiro é gasto para manter através da autóctone e única ideologia nacional – o oportunismo – seu *status quo*, paradoxalmente um *status quo* que é exatamente a engrenagem que o perde” (p. 86).

O texto de Oswald de Andrade acabou virando o manifesto do Oficina por ser uma peça que “está surpreendentemente dentro da estética mais moderna do teatro e da arte visual. A superteatralidade, a superação mesmo do racionalismo brechtiano através de uma arte teatral síntese de todas as artes e não artes, circo, show, teatro de revista, etc” (p. 89).

Como Oswald de Andrade, Zé Celso professou total liberdade de criação, adotando uma linha de encenação híbrida que mistura e funde diversas estéticas, principalmente as linguagens cênicas de Brecht e Artaud reconfiguradas à luz do

manifesto antropófago do autor modernista, como ele próprio explica em entrevista concedida a Tite Lemos, intitulada “O poder da subversão da forma” em 1968:

Hoje eu não acredito mais na eficiência do teatro racionalista. Muito menos no pequeno teatro da crueldade, que na realidade não passa de um teatro de costumes: dos maus costumes, com suas prostitutas folclóricas e tudo mais. Para um público mais ou menos heterogêneo que não reagirá como classe, mas sim como indivíduo, a única possibilidade é o teatro da crueldade brasileiro – do absurdo brasileiro –, teatro anárquico, cruel, grosso como a grossura da apatia que vivemos. (CORRÊA, 1998, p. 98)

Ainda no ano de 1968, após a edição do AI-5, quando o clima de repressão é intensificado com proibições de diversos espetáculos, cortes de falas, suspensão de artistas, agressões, ameaças e difamação do teatro, Zé Celso montou o texto *Roda viva*, de Chico Buarque. Yan Michalski considerou o ano de 1968,

[...] o mais trágico de toda a história do teatro brasileiro. A censura, seja oficial ou oficiosa, assume o papel de protagonista na cena nacional, desencadeia uma guerra aberta contra a criação teatral, torna-se incomodamente presente no cotidiano dos artistas. [...] A tensão chega ao auge em julho, quando o Comando de Caça aos Comunistas invade em São Paulo, o teatro onde está sendo apresentada *Roda-viva*, de Chico Buarque, espanca e maltrata vários membros do elenco e destrói o cenário e equipamento técnico. Em setembro, o elenco da mesma peça volta a ser agredido, desta vez em Porto Alegre, e a censura acaba por proibir o espetáculo. (MICHALSKI, 1985, p. 33-34)

Roda-viva, uma produção independente fora do Oficina, foi, sem dúvida, o espetáculo mais polêmico do ano de 1968, no qual Zé Celso deu continuidade à estratégias cênicas introduzidas em *O rei da vela*, em busca de um teatro violento, agressivo e provocador que assustou o público tradicional, de início, e foi rejeitado por parte dos críticos. Esta nova maneira de fazer teatro foi legitimada pelas considerações críticas de Anatol Rosenfeld (1976, p. 45-57), em seu ensaio “O teatro agressivo”, em que afirma que José Celso se enquadra na

[...] grande tradição do antitradicionalismo e antiacademicismo, típica da arte moderna, cujos movimentos vanguardistas muitas vezes se distinguem pela revolta violenta. A ruptura com os padrões do ‘bom comportamento’, do ‘bom gosto’ e da ‘ordem consagrada’ é o traço essencial da maioria dos movimentos artísticos do nosso século, desde o futurismo, expressionismo e dadaísmo. (ROSENFELD, 1976, p. 47)

Depois de ponderar que esse tipo de teatro já havia se manifestado em Alfred Jarry, Rosenfeld destaca Antonin Artaud como principal representante teórico do teatro violento, concebido como foco de inquietação e perturbação, que influenciou Jean Genet,

Peter Brook e, no Brasil, José Celso, cujo mérito no terreno artístico é considerado indiscutível pelo crítico.

Após apontar homologias entre as estéticas de Brecht e Artaud, como a luta contra o escapismo do teatro burguês, a tentativa de alcançar uma nova relação entre palco e plateia, a suspensão da quarta parede, dentre outras, Rosenfeld explicita as características que os separam radicalmente, ou seja, “o racionalismo crítico do primeiro e o irracionalismo ‘incandescente’ do segundo; a severa disciplina estética e intelectual daquele (pelo menos na sua fase madura) e o impulso anárquico deste” (p. 49). A tática de choque, utilizada por ambos os teatrólogos para deslocar os espectadores da habitual zona de conforto e/ou letargia, assume contornos diferentes em Brecht e Artaud. Enquanto Brecht objetivava despertar o senso crítico do público por meio de recursos estéticos que ativam o intelecto mas não se restringem à racionalidade, o teatro agressivo de Artaud “tende a golpear ou pelo menos coçar os nervos, o estômago e outros órgãos” (p. 50) de modo a causar perturbação no espectador.

No final de 1968, Zé Celso novamente faz uso de estratégias antropófagas, mantidas no limite do razoável, com a montagem de *Galileu Galilei* que suscita discussões acirradas. As polêmicas giravam em torno da ousada cena de rua do Carnaval de Florença que foi expandida por Zé Celso, tornando-se uma espécie peça-dentro-da- peça, utilizando novamente o violento e agressivo coro implementado em *Roda Viva*.

Em 1969, o Oficina monta um texto da fase inicial de Brecht, *Na selva das cidades* (1921-1923), que, segundo Yan Michalski ainda não possui as características do dramaturgo dialético da maturidade e que poderia ser visto como uma espécie de José Celso alemão de sua época que se compraz em chocar e escandalizar o público. No *Jornal do Brasil*, o crítico argumentou que na montagem, idealizada por Zé Celso, a dramaturgia do texto e as linguagens cênicas fundem-se exemplarmente, produzindo um espetáculo de insólita e selvagem beleza:

Assistir à *Selva* não é divertir-se; é trabalhar, é suar a camisa, é prestar dolorosamente atenção, é sentir-se cansado, é interrogar-se, é tentar conquistar, com o esforço ativo do intelecto e da sensibilidade, o direito de penetrar na convenção daquele crispado e histérico universo de imagens. O direito, também, de emocionar-se diante de uma beleza e poesia diferentes daquelas a que estamos acostumados: uma beleza e poesia cujos elementos componentes abrangem a sujeira, o lixo, as ruínas, o suor e o mau cheiro. (Citado em MICHALSKI, 1985, p. 40)

Nessa montagem, Zé Celso transpõe a situação caótica da República de Weimar, que se rende ao apelo nazista, para a realidade brasileira vitimada pelo autoritarismo da ditadura militar. O espetáculo foi uma verdadeira devoração antropofágica do texto do dramaturgo alemão, um espetáculo tropicalista, carnavalizado que levou o “abrasileiramento” ao extremo, gerando controvérsias sobre os limites no processo de “nacionalização” do autor. Michalski ressalta que nesse momento o Oficina atinge um extremado “grau de violência – os atores destroem parcialmente o cenário no fim de cada sessão e a terminam física e psiquicamente esgotados – tão extremo que fica difícil imaginar qual poderá ser o próximo passo do grupo na sua generosa mas auto-destruidora escalada” (p. 40).

Apesar de que Brecht continuou sendo a referência ideológica mais próxima da formação política de Zé Celso que, repetidamente, faz uso da estética brechtiana em seus espetáculos, o encenador levou mais de trinta anos para revisitar Brecht no espaço do Oficina. Em 2012, decide montar o espetáculo musical *Acordes*, uma adaptação livre do texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* (1929) que o Oficina vinha estudando desde 1980 e que, segundo o depoimento do encenador, sempre lhe serviu de guia, tendo sido objeto de diversas leituras.

O trocadilho com as palavras “acordo” e “acorde”, do título do espetáculo, enuncia o debate presente na peça sobre a tomada de consciência das mazelas sociais e a aceitação ou não de ajuda. O título também remete a “acordes” musicais, ou seja, o “acorde” é a escrita ou execução simultânea de duas ou mais notas, uma especificidade musical que tem parentesco com a multiplicidade de pontos de vista e a dialética brechtiana.

A peça didática mencionada, musicada por Paul Hindemith, foi escrita por Brecht em 1929, ano da quebra da bolsa de Nova York e do início da Grande Depressão dos Estados Unidos. O enredo retoma um texto anterior, *O voo sobre o oceano*, que evoca as raízes do capitalismo e questiona a ação da bondade, vista como um paliativo quando a sociedade clama por transformações. Logo no início da peça aparece o “Relato sobre aquilo que ainda não foi alcançado”, rebatizado “Relato sobre o voo”, ou seja, uma retomada da peça anterior, que trata do domínio do homem sobre a natureza, e constitui o ponto de partida de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. No entanto, em sua reescritura, Brecht formula a antítese do texto anterior, ou seja, introduzindo o argumento de que o domínio da natureza não foi suficiente para

implantar melhorias sociais. Os quatro aviadores que atravessaram o mar foram contaminados pela febre do capitalismo. Depois da queda do avião, eles pedem ajuda à multidão que assistiu a catástrofe.

No espetáculo *Acordes*, Zé Celso, em maquiagem clownesca e vestes brancas, comanda a encenação o tempo todo como mestre de cerimônias. Ele expande a participação do coro que, repetidamente, intervém nos diálogos, procurando integrar o público à ação para retirá-lo de sua costumeira passividade. As canções compostas por Paul Hindemith são recriadas com novos arranjos para cumprir os objetivos propostos por Zé Celso. Os espectadores são transformados em personagens e devem decidir se é justo dar água para beber aos aviadores e uma almofada para apoiarem a cabeça. A grande maioria da plateia, que inicialmente manifesta uma disposição favorável para ajudar, é intimada a refletir sobre a situação e acaba negando ajuda.

Segundo Ingrid Dormien Koudela (2007), “o processo de aprendizagem mostra: a necessidade de ajuda provoca o poder, o poder determina a situação que torna a ajuda necessária. O processo de aprendizagem é concluído pela ‘negação de ajuda’ – um comentário que tira as hilações (sic) político-sociais do princípio abstrato desse exame (p. 52).

Com os quatro aviadores, que são postos à prova através do “Exame se o homem ajuda o homem”, o processo de aprendizagem é iniciado. No primeiro exame, o coro demonstra que as pesquisas científicas e invenções se afastaram de seu primordial objetivo que seria a melhora da vida do homem. O domínio da natureza não trouxe conforto ou melhorias para a sociedade. Todos os ensinamentos evidenciam que o homem não ajuda o homem.

Antes do número dos *clowns* e da desmontagem do gigante, cenas de guerra em Gaza, carnificinas, torturas e atrocidades do mundo contemporâneo são alternadas com imagens sobre a recente sucessão de incêndios em favelas paulistanas, agressões a etnias indígenas e protestos de rua mostradas em enormes telões, que também projetam imagens do espetáculo e dos espectadores captados ao vivo.

Na adaptação de Zé Celso, a ação dos *clowns* demonstra a relação contraditória entre ajuda e poder com crueza exemplar. A cena em que mutilam o Sr. Schmitt, o enorme gigante, é ao mesmo tempo lúdica e grotesca, com sangue espirrando por todos os lados, quase atingindo os espectadores. Diversas interpolações tópicas pontuam a

cena que começa com bajulação e termina com o gigante dominado, cujos membros, orelhas e cabeça são serrados.

Acordes joga com procedimentos brechtianos o tempo todo, estimulando o público a fazer escolhas diante da exposição de diversas situações. O encenador transforma os questionamentos brechtianos sobre as raízes do capitalismo em uma metáfora da atual crise capitalista, conectando a crise econômica da atualidade à proposta brechtiana de recusa às ajudas com as quais os governos acenam às vítimas da especulação. Associando recursos épicos, como a narração/argumentação e a participação do público como coro, ao ritual dionisíaco preconizado por Artaud, à carnavalização, à alegoria e à costumeira devoração antropofágica, o espetáculo, que se propõe a um novo voo – a construção do Teat(r)o Oswald de Andrade, termina com uma procissão ritual para fora do teatro, os artistas abraçados com os espectadores, caminhando até um monte de entulhos situado no enorme terreno do Oficina, no qual sobe Zé Celso, seguido pela multidão cantando a música *Acordes* que expressa ideias preconizadas por Brecht, dentre elas que você não deve manifestar-se a favor quando não está de acordo. É o caráter dialético e não dogmático do teatro de Brecht que permite a adaptação de suas peças, em linguagens contemporâneas, para novos tempos e novos públicos.

Referências:

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. *Revista de Antropofagia*, Ano 1, n. 1, maio 1928, p. 3, 7.

CORRÊA, José Celso Martinez. O poder da subversão da forma (entrevista realizada por Tite Lemos, *aParte*, n. 1, TUSP, mar./abr. 1968). In: _____. *Primeiro ato: cadernos, depoimentos, entrevistas (1958-1974)*. Org. Ana Helena Camargo de Staal. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1993, p. 95-115.

CORRÊA, José Celso Martinez. *O rei da vela: Manifesto do Oficina*. In: *Primeiro ato: cadernos, depoimentos, entrevistas (1958-1974)*. Org. Ana Helena Camargo de Staal. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1993, p. 85-92.

GARCIA, Silvana. *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de apendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.



MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão: uma frente de resistência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ROSENFELD, Anatol. O teatro agressivo. In: _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1976, p. 45-57.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ADAPTAÇÃO LITERÁRIA: O FILME *SENHORA* COMO UMA OBRA INDEPENDENTE

Pamela Cristina Tullio (G-UEPG)

Carolina Correia Machado (G-UEPG)

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch (Orientadora)

Resumo: O presente trabalho faz parte do subprojeto Cinemas e novas Mídias: Ferramentas para a leitura do mundo, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Nosso objetivo com este trabalho é analisar como se dá a adaptação do romance *Senhora* de José de Alencar (1870) ao filme *Senhora* de Geraldo Vietri (1976). O intuito é apresentar a adaptação realizada do romance para o filme e reafirmar a independência artística, ou seja, interpretá-lo como outra obra de arte. Pois, de acordo com Stam: “A adaptação, nesse sentido, é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos.” Ou seja, pretendemos com este estudo expor a adaptação da obra literária para o filme como obra independente que institui um novo olhar diante da obra.

Palavras-chave: leitura; adaptação literária.

Nosso objetivo com este estudo é compreender de maneira eficiente como acontece uma adaptação literária para uma linguagem fílmica e como sendo adaptação, o filme é uma obra independente, pois, conforme aponta Corseuil:

Leitores de um romance vão assistir sua adaptação para o cinema com certas expectativas, dentre as quais pode se incluir uma hierarquia de valores que definem o romance como obra original, legítima e representativa de uma certa época ou sociedade. (2005, p. 317).

Esta concepção sobre a literatura, de que ela é soberana sobre outra linguagem artística mais jovem, é comum entre o público em geral. Por uma longa tradição na história da humanidade, o que é escrito, tem até hoje, grande legitimidade, quase que não podendo ser contestado. O que está escrito prevalece, é um registro para a história, para a posteridade. Nossa educação escolar também reafirma essas questões. Nosso objetivo não é discutir a legitimidade de uma arte sobre outra, mas é importante

retomarmos algumas questões sobre este problema, para não sermos ingênuos ao procurar estabelecer relações entre a literatura e o cinema.

Martin (2005, p.21), sobre o cinema como arte, afirma que: “*Verdadeiramente o cinema foi arte desde o princípio... existe arte desde que exista criação original (mesmo instintiva) a partir de elementos primários não específicos...*”. Diante desta afirmação Martin inquestionavelmente defende o cinema como uma arte independente das outras, a *Sétima Arte*. Outra linguagem, que por meio da qual o homem pode se expressar, criticar, fazer poesia (no sentido amplo do termo), e com a imagem, o som, o movimento, o texto e o teatro, ampliar as possibilidades de criação artística, pois os ângulos a partir dos quais se pode interpretar e reinterpretar uma história são multiplicados. Os ângulos de visão sobre a própria vida podem ser reelaborados. Desta maneira, não há limitação ao papel, ao quadro, ao palco. A vida, o mundo são os cenários que podem ser captados de múltiplas perspectivas.

Para Culler (1999, p.36) “*Literatura é linguagem por meio da qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa.*” Ou seja, sem a pretensão de fixar um conceito para a literatura, utilizamos essa reflexão de Culler para podermos trabalhar com a literatura como linguagem. Linguagem esta que, sendo arte, permite que o leitor estabeleça conexões, inter-relações entre o dito e o não-dito no texto. É por meio da literatura, do cinema, da arte que o ser humano pode alcançar instâncias significativas da linguagem, que em outros tipos de texto não pode encontrar.

Também podemos destacar que a arte é o espaço do devir, ou seja, do vir a ser, tornar-se a todo tempo, não importando a época em que foi elaborada, ela pode ser resignificada. Lida de outra maneira, podem ser estabelecidas pelo leitor outras relações com o mundo e consigo mesmo, pois uma das características da obra de arte é ser atemporal. Ela tem resquícios do seu tempo, mas carrega em si elementos que permanecem na cultura, na sociedade e na existência do ser humano.

Depois desta breve reflexão sobre a linguagem artística, podemos, enfim, estabelecer relações entre o cinema e a literatura. Primeiramente, são dois campos artísticos distintos, cada um com suas linguagens bem estabelecidas. A literatura trabalha com a escrita em prosa ou em verso, e dentro destas formas composicionais, o artista (escritor ou poeta) pode se expressar. O cinema por sua vez, trabalha com a imagem, o som, a música, a fotografia, com o texto (assim como a literatura), e com a representação. As diferenças entre os dois campos com relação ao espectador/leitor, que

consideramos que sejam as mais importantes, são as seguintes: quando o leitor entra em contato com uma obra escrita, ele, sozinho, imagina, isto é, as imagens são criadas por si e em si mesmo. O intermediador entre ele e o mundo, neste momento é a palavra escrita de um narrador ou o eu-lírico. Com relação ao filme, as imagens já são elas interpretações e intermediadores entre o espectador/leitor e o mundo. Assim, a interpretação exige também, além da capacidade de fazer relações com aquela visão artística, reinterpretar a imagem que já é dada com outras imagens, com outros conceitos e outras interpretações com relação à temática tratada.

Neste momento, podemos refletir sobre o que é adaptação. De acordo com Corseuil:

A partir dos estudos de Genette (1980), Stam (2000) aponta para a intertextualidade decorrente da prática da adaptação no cinema como uma prática de transformação de um “hipotexto” (o texto original, o romance) que, em sua forma adaptada, pode ser transformado através de uma série de operações como seleção, amplificação, concretização, atualização, crítica, extrapolação, analogização. Popularização. (2005, p.319)

O romance objeto deste trabalho é *Senhora*, de 1870, escrito por José de Alencar. Esta obra está classificada como pertencente ao período romântico de nossa literatura. No entanto, ela possui traços ousados para a sociedade da época e para a literatura. Temos como exemplo a personagem principal, Aurélia, que diferentemente de outras heroínas românticas do mesmo período, busca por meio do casamento se vingar do homem que amava. Aurélia o compra para humilhá-lo e lhe negar a vida íntima de um casal comum.

Outro ponto importante a destacar é que Aurélia já é rica no início da história, se utilizando de sua posição social para seus planos.

Destacadas duas peculiaridades desse romance e agora refletindo sobre o filme, observamos as mesmas características, e também a mudança crucial de foco narrativo. Mudança que traz à tona a grande diferença entre o filme e o romance: o narrador onisciente e em terceira pessoa no romance e a voz de Aurélia aparecendo como uma das vozes narrativas no filme.

No romance de Alencar, buscando dar verossimilhança à história, no prefácio o escritor se apresenta como apenas o editor da história, que ele diz ter ouvido de outra pessoa.

A história é verdadeira; e a narração vem de pessoa que recebeu diretamente, e em circunstâncias que ignoro, a confiança dos principais ¹atores deste drama curioso. O suposto autor não passa rigorosamente de editor. É certo que, tomando a si o encargo de corrigir a forma e dar-lhe um lavor literário, de algum modo apropria-se não a obra, mas o livro. (2001, p.7)

Como já afirmado anteriormente, no filme *Aurélia* tem, em alguns momentos, a narração da história:

Até onde minha memória alcança, lembro-me daquela noite de tempestade. Quando aquele homem bateu na janela de nossa casa e minha mãe atendeu, alguma coisa me dizia que ali, naquele momento minha vida começava a se transformar. Talvez porque uma verdade me seria revelada. Aquele homem trazia notícias da morte d meu pai e tudo o que ele havia de nos deixado, um conto de réis. O que meu irmão Emílio e eu sabíamos, porque minha mãe nos dissera, era que meu pai havia morrido há muitos anos. E agora, aquele homem trazia a notícia que meu pai havia morrido a 22 dias. (VIETRI, 1976, trecho do filme *Senhora*).

No filme quem tem o papel de avaliar a sua própria história é Aurélia. Na película a personagem ganha voz e se posiciona diante de dos acontecimentos. Isso faz com que tenhamos outra visão do rumo da história.

No romance o narrador se encarrega de mostrar ao leitor os sentimentos e as reações de Aurélia diante dos acontecimentos. No início do filme é Aurélia quem nos mostra seus pensamentos e sentimentos.

Eu sempre senti que as pessoas não se aproximavam de nós, evitavam mesmo, como se fôssemos portadores de alguma moléstia contagiosa. (VIETRI, 1976, trecho do filme *Senhora*)

Como observamos neste trecho do filme, o diretor Geraldo Vietri escolheu dar voz para Aurélia, proporcionando ao expectador uma aproximação com a protagonista, oferecendo uma possibilidade de empatia maior com a personagem.

Com relação ao cenário do filme, o diretor, não afastando por demasiado o filme do romance, toma o cuidado de manter todas as características relacionadas ao figurino, ambientes, cenários, condizentes com a época em que se passa a história no romance, século XIX.

Reiteramos, portanto, que são obras de arte diferentes. Sobre a narrativa cinematográfica Martin (2005, p.22) afirma que: *“Inicialmente espetáculo filmado ou simples reprodução do real, o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, isto é, um processo de conduzir uma narrativa e de veicular ideias...”*. O filme é uma leitura

do romance, que não se coloca simplesmente como uma cópia do livro, mas é outra linguagem com seus próprios recursos de expressão.

Quanto aos elementos de narrativa, as duas obras elaboram uma construção narrativa em *flashback*, ou seja, não seguem uma ordem cronológica, as estratégias de como se contam as histórias permitem que o leitor e o espectador saibam o tempo presente da narrativa, porém em alguns trechos, nos quais é importante este conhecimento, o narrador volta ao passado para que saiba a razão daquele acontecimento específico na história.

O espaço nas duas obras é no Rio de Janeiro, no século XIX, com uma burguesia ascendente. A cidade passava por um crescimento demográfico e econômico, quando a aparência era valorizada e a posição social também. José de Alencar retrata um ambiente com muitos detalhes, assim como no filme. O diretor Vietri mostra as festas, as mansões e as ostentações dos personagens.

Era neste meio que viviam os personagens principais: Aurélia e Fernando Seixas. Aurélia de origem pobre representa muitas das características românticas para uma mulher da época. A sua inconstância com relação ao humor, da doçura à arrogância, da ingenuidade à astúcia. No fim do romance ela se rende ao amor por Fernando, apesar de aparentemente não ser mais uma mulher que se subjugasse aos seus sentimentos e aos costumes da época. O mesmo acontece no filme.

Fernando Seixas era um *bom vivant*, apreciava coisas caras, dava valor às aparências e futilidades. Porém, ele ajuda sua família e tem uma atitude digna, de acordo com o narrador do romance, em juntar dinheiro para devolvê-lo, pagando o dote a Aurélia.

Os enredos no romance e no filme são semelhantes na questão temporal, no entanto, daí uma das marcas de independência do filme com relação ao romance. No filme temos a câmera como um dos olhares narradores na história, além de Aurélia.

Os estilos de narrar também são diferentes. No livro o narrador é onisciente e conta a história a certa distância.

Não acompanharei Aurélia em sua efêmera passagem pelos salões da corte, onde viu, jungido à seu carro de triunfo, tudo que que a nossa sociedade tinha de mais elevado e brilhante. Proponho-me unicamente a referir o drama íntimo e estranho que decidiu do destino dessa mulher singular. (p. 11)

No filme o estilo diferente de narração pode ser percebido pelas reflexões de Aurélia, pelos enquadramentos da câmera, que dão às cenas ares mais trágicos, com *closes* muito próximos dos personagens, destacando sua expressão facial ao falarem e também suas reações diante dos acontecimentos.

Para confirmar a recepção diferente do espectador do filme, citamos Stam:

Tornado linguagem graças a uma escrita própria, que se incarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema transformou-se, por esse motivo, num meio de comunicação, de informação, de propaganda, o que não constitui, evidentemente, uma contradição da sua qualidade de arte. (2005, p.22)

Pois o filme é outra linguagem que com seu estilo próprio propõe outra experiencição da história. Não menor do que o romance, mas diferente, estabelecendo o seu ponto de vista sobre a realidade ou sobre a ficção. Stam comenta também a adaptação literária:

O romance original, nesse sentido, pode ser visto como uma expressão situada, produzida em um meio e um contexto histórico e social e, posteriormente, transformada em outra expressão, igualmente situada, produzida em um contexto diferente e transmitida em um meio diferente. (2006, p.50)

Partindo do pressuposto que o filme adaptado é um texto que existe a partir do original, destacamos o conceito de intertextualidade. Para Koch (2006, p.86) “a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção.” Pois não há texto que já não apresente o já-dito.

Trata-se das mesmas relações do romance com o filme, quando destacamos mesmos personagens, enredo, aspectos sociais e culturais de época. A história no livro relaciona-se com a do filme pois, estamos trabalhando com uma adaptação literária; entretanto, as vozes narrativas são diferentes. Aurélia no filme, em alguns momentos relata sua história, indagando suas percepções e sentimentos como mulher e esposa. Vivencia seu amor e seu ódio, transportando essa linguagem escrita para a linguagem cinematográfica.

Essa linguagem fílmica constitui-se como uma releitura da obra original. No filme o leitor poderá interpretar o romance sob a ótica inversa do romance original, justamente pela narração da personagem Aurélia, que é a principal voz que permeia o desfecho da história, mas que no livro não destaca extensivamente seus sentimentos e afeições, pois a relação entre ela e o leitor é intermediada pelo narrador em terceira pessoa. Dissonante do filme, no qual, em certos momentos ela narra.

Portanto, a partir da adaptação, o espectador/leitor terá um olhar diferente com relação à obra, pois as imagens têm o intuito de representar, significar, de outra maneira, com outros recursos.

Stam, com relação ainda à adaptação literária, considera que:

A adaptação, nesse sentido, é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos. Cada lente, ao revelar aspectos do texto fonte em questão, também revela algo sobre os discursos existentes no momento da reacentuação. (2006, p.49)

Isto é, quando uma adaptação literária é realizada, a releitura que é estabelecida carrega consigo uma parte dos discursos da época em que a obra original foi feita e outra parte que é constituída dos discursos e olhares de quem e da época em que houve a adaptação. É um texto com a mesma história, mas com outros significados.

A partir disso, para auxiliar a nossa reflexão sobre as especificidades do cinema, citamos Corseuil:

O cinema, por ter uma linguagem específica que inclui tanto uma diversidade de gêneros narrativos como o uso de certas técnicas vinculadas a montagem, som e fotografia, pode dispor de relações intertextuais que são próprias ao cinema. (2005, p.320)

Podemos considerar então que a obra cinematográfica tem suas próprias dimensões, sua própria leitura de mundo e seu próprio texto e também seus próprios leitores. Portanto o filme *Senhora* (1976) traz o romance *Senhora* (1870) como “*realidade material de valor figurativo*” (MARTIN, 2005), ou seja, não foi objetivo do diretor Vietri retratar o romance, mas por meio da linguagem cinematográfica trazer outros valores para a obra literária.

A realidade fílmica ode parecer com a realidade, porque filme realmente alguém atuando, num lugar, num tempo, etc. Gerando no espectador/leitor “sensação de realidade” (MARTIN, 2005). É importante destacar estas questões, pois essas questões distanciam ainda mais o filme do romance original.

O filme também é uma “*realidade de valor afetivo*” (MARTIN, 2005), ou seja, não é uma filmagem literal e objetiva do real, mas também são imagens com interpretações próprias do diretor do filme, que são importantes para a história, pois é o seu olhar artístico e sua autoria baseados no romance.

Martin (2005) explica melhor esses pontos, citando Henri Agel, para quem o cinema é:

Intensidade porque a imagem fílmica, particularmente o grande plano, tem uma força quase mágica porque dá uma visão absolutamente específica do real e porque a música... reforça o poder de penetração da imagem, intimidade porque a imagem faz-nos literalmente penetrar nos seres e nas coisas; ubiquidade porque o cinema transporta-nos livremente através do tempo e do espaço, porque densifica o tempo e sobretudo porque recria a própria duração, permitindo ao filme aderir, sem choque, à nossa corrente de consciência pessoal. (2005)

Concluimos este artigo confirmando que mesmo que o filme e o romance tenham o mesmo nome, que o diretor Geraldo Vietri tivesse sido totalmente fiel à obra de José de Alencar, as duas obras seriam independentes.

Cada obra de arte revela um olhar diferente, uma interpretação diferente da realidade ou de outra obra de arte. Não há obrigatoriedade de fidelidade, o que deve existir para a atribuição de valor de uma obra de arte é um olhar diferente sobre a realidade com valores que acrescentem outras interpretações para as já existentes.

É a atribuição de valores dada pela sociedade que hierarquiza o filme com relação ao romance. Percebemos essa diferença entre *Senhora* romance e *Senhora* filme.

O filme *Senhora* (1976) não é conhecido do grande público. Não existem muitos comentários sobre ele em sites sobre cinema, livros, etc. No entanto ele nos revela também outro possível fim para a história de José de Alencar: não sabemos se Aurélia e Fernando terminam juntos.

No entanto, o romance *Senhora* (1870), é um grande clássico da literatura brasileira, também por suas peculiaridades, características incomuns em romances da época, cuja principal personagem, sendo mulher, elabora um plano para se vingar do homem que a abandonou. Além de toda a descrição do dia a dia do casamento e da tensão sexual entre Aurélia e Fernando.

A partir destas reflexões, podemos nos questionar quanto aos moldes estabelecidos para o Romantismo como escola literária e quanto valor pode ser atribuído a uma obra de arte.

Podemos afirmar, porém, que a mudança de foco narrativo no cinema, contribuiu para que por alguns momentos uma personagem feminina, que no século XIX não poderia narrar, mostre sua voz e seu ponto de vista sobre a própria história.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. *Senhora*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005, p.317-326.

KOCH, I. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, L. C. M. *O Foco Narrativo: ou a polêmica em torno*. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

MARTIN, _____. *A Linguagem Cinematográfica*. Tradução: Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

STAM, R.. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, Local de publicação, abr. 2006.

VIETRI, G. *Senhora*. Produção de ESTEVES, Cassiano. Produtora: E. C. Distribuição, Importação e Produção Cinematográfica, 1976.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AMOR E VIRTUDE: ANÁLISE DAS PERSONAGENS FEMININAS EM “EL DESENGAÑO AMANDO Y PREMIO DE LA VIRTUD”, DE MARÍA DE ZAYAS

Regiane Carneiro (Graduanda) – UEPG

A sociedade espanhola dos séculos XVI e XVII destinava à mulher um papel submisso ao homem, de silêncio e de recolhimento, tendo em vista, como afirma Luis Vives 1523, que: “la mujer es un ser flaco y no es seguro de juicio, y muy expuesto al engaño (según mostró Eva)” (1947, p. 1001). As artes daquele período representavam a mulher da aristocracia em conformidade com tais preceitos. Por isso, o protagonismo nas obras literárias com personagens nobres era geralmente masculino.

No entanto, María de Zayas desafia a tradição da época e demonstra, por meio de suas personagens, exemplos femininos de virtude e de coragem. Esta autora, filiada à tradição do conto espanhol de Miguel de Cervantes, coloca em destaque sua nova proposta de protagonismo feminismo nas *Novelas amorosas y ejemplares* (1637).

Este artigo¹ tem como objetivo analisar as figuras femininas no conto “El desengaño amando y premio de la virtud”, pertencente à mencionada coletânea de María de Zayas. Objetiva-se investigar o caráter e como a ação de cada uma determina o seu desfecho. Pretende-se, observar a exemplaridade deste conto através das personagens Dona Clara, Dona Joana e Lucrécia, levando em consideração suas inclinações para a virtude ou para o vício.

Para iniciar o estudo, a seguir apresento uma síntese do conto.

A trama inicia com o relacionamento amoroso entre Dom Fernando e Dona Joana, que é bela, jovem, solteira, nobre, órfã e deseja se casar. Ela rende-se aos galanteios, confia nas promessas de casamento e em pouco tempo passam a viver em concubinato.

¹ Este artigo é fruto das atividades de leitura e pesquisa realizadas no curso de extensão Poética dos Gêneros – estudos analíticos, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosangela Schardong.

Vivem bem até que surge Lucrecia, que se utiliza de feitiços para seduzir Dom Fernando. Depois de várias tentativas fracassadas de recuperar seu prometido esposo, Dona Joana faz uso das mesmas armas para tentar recuperá-lo. Porém, recebe um recado dos demônios invocados no feitiço para que abandone este caminho. Ela insiste, novamente recorre às forças ocultas para que Otávio, um jovem que foi apaixonado por ela, volte a Toledo e seja seu esposo, na tentativa de se casar e recuperar sua honra. Mas, enquanto profere o feitiço, tem uma visão. Otávio aparece cercado de correntes e labaredas. Diz-lhe que está no purgatório e pede que ela se volte a Deus e abandone os feitiços, ou será condenada ao inferno.

Após esta visão, Dona Joana sofre um longo desmaio e, quando volta a si, chama Dom Fernando e comunica-lhe a decisão de entrar num convento. Ali passa a ter uma vida feliz e virtuosa, abandonando as paixões do mundo.

A segunda parte do enredo retrata o casamento entre Dom Fernando e Dona Clara, motivado pelo dote. No entanto, Dom Fernando continua sob os efeitos dos feitiços de Lucrecia e, depois de apenas um mês de casado, volta a frequentar assiduamente a casa da bruxa. Passa dias e noites sem voltar para casa.

Depois de algum tempo, torna-se público o amancebamento de Dom Fernando e Lucrecia, que vivem como marido e mulher e partem para outra cidade.

Diante de disso, Dona Clara passa por necessidades extremas, trabalha dia e noite para sustentar suas duas filhas. No entanto, ela poderia evitar essa situação se aceitasse os favores de um Marquês, Dom Sancho, que a amava e constantemente solicitava que aceitasse o seu afeto, mas ela se recusa.

Quando Dona Clara recebe notícias que Dom Fernando está em Sevilha, deixa suas filhas com Dona Joana e parte em busca de seu marido. Encontra Lucrecia e Dom Fernando e vive por cerca de um ano na casa dos dois, como empregada. Quando finalmente vence a feiticeira, leva Dom Fernando de volta para Toledo.

Após dois meses, Dom Fernando falece. Dom Sancho providencia um enterro nobre para ele. Agora, na condição de viúva, Dona Clara aceita o amor e o pedido de casamento do Marquês.

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que a personagem Dona Joana é apresentada no conto como uma jovem muito bonita. Além de sua beleza, destaca-se a gentileza e a prudência. Santo Tomás de Aquino ensina que:

La prudencia es la virtud más necesaria para la vida humana. Vivir bien, en efecto, consiste en obrar bien. Mas, para obrar bien, no sólo se requiere la obra que se hace, sino también el modo de hacerla, es decir: es necesario obrar conforme a un elección recta y no meramente por impulso o pasión (apud MARTÍNEZ, 2005, p.45).

No conto de Zayas, a prudência da jovem personagem se vê ameaçada por seus desejos:

Era doña Juana de veinte años, edad peligrosa para la perdición de una mujer, por estar entonces la belleza, vanidad y locura aconsejadas con la voluntad, causa para que no escuchando a la razón ni al entendimiento se dejan cautivar de deseos livianos (ZAYAS, 2000, p. 374).

Em busca de um casamento e iludida pela paixão amorosa, Dona Joana confia na promessa de Dom Fernando, por isto aceita viver com ele em concubinato, fato que colocava em risco sua honra.

De acordo com a narrativa, essa atitude poderia ser justificada de duas maneiras. Primeiramente porque Dona Joana, sendo órfã, não tinha os pais para orientá-la. Em segundo lugar, devido a ser muito jovem e se deixar levar pelos impulsos. Já que, segundo a *Retórica* de Aristóteles “los jóvenes son propensos a desear y hacer lo que desean. En cuanto a los deseos del cuerpo son especialmente inclinados a los sexuales e incapaces de dominarlos” (2007, p.180-181).

Apesar de viver em mancebia, tudo ia bem até surgir Lucrécia, que frequenta a casa de Dona Joana como sua amiga. Lucrécia apaixona-se por Dom Fernando e ele a corresponde com veemência, o que causa grande desgosto à Dona Joana.

A prudência de Dona Joana se vê outra vez ameaçada ante o perigo de perder seu prometido esposo para Lucrécia. Dona Joana começa a agir fora da razão e não consegue medir as conseqüências dos seus atos: “porque cuando consideraba que en no estar casados estaba tan a pique de perderle, esta acedia perturbada su contento y le daba congojas de muerte” (ZAYAS, 2000, p. 383).

Não encontrando solução para este grande impasse, Dona Joana decide lutar contra os feitiços de Lucrecia, que estava afastando o seu amado cada vez mais: “viendo en fin, doña Juana cuán de caída iban sus cosas, quiso hacerle guerra con las mismas armas, pues las de su hermosura ya podían tan poco. (...) Se metió en un coche y fue a buscar lo que le pareció que sería su remedio” (ZAYAS, 2000, p. 382).

Dona Joana obtém, através de um mago, o remédio para acabar com esta tortura. Põe o feitiço logo em prática, mas o efeito dura muito pouco. Porém, ao invocar as

forças diabólicas ela põe em risco sua alma e é advertida pelos próprios demônios, que avisam ao mago: “¿Piensas que [Dom Fernando] se ha de casar con ella? No por cierto, porque juntos como están acá, están ardiendo en los infiernos, y de esa suerte acabarán” (ZAYAS, 2000, p. 384).

Apesar do aviso para se afastar das armas ilícitas, Dona Joana as utiliza novamente quando recorda de Otávio. Ela pensa que por tê-la amado, poderia voltar a estimá-la, pedi-la em casamento, e assim, salvar sua honra.

Contudo, a prática da feitiçaria produz o efeito contrário. Por meio da visão que teve de Otávio no purgatório, Dona Joana recebe um aviso divino:

Teme [a Dios], que te dijo que estás en los infiernos, dale gracias porque te avisa enternecido de tu perdición, porque le costaste su sangre y morir en una cruz, con los dolores y afrentas que sabes. Y mira por tu alma, que es lo que te importa, que una vez perdida no hay otra pérdida mayor ni ganancia que supla su falta (ZAYAS, 2000, p. 387).

Quando ela recebe pessoalmente o aviso divino, recupera a razão. Talvez, como forma de expiação de seus erros, Dona Joana traça um novo caminho. Decide abandonar de vez as esperanças de casamento para dedicar sua vida a Deus: “yo estoy determinada de acabar mi vida en religión (...) propuse de ser esposa de Dios” (ZAYAS, 2000, p. 389).

Com essa decisão, Dona Joana dá uma lição de exemplaridade tanto a Dom Fernando quanto aos leitores, particularmente por meio das palavras com que se despede de seu prometido esposo: “y como mujer desengañada (...) os pido que miréis por vos, y creáis que no tiene muy segura la salvación quien en medio de los vicios no tiene algún trabajo o castigo, pues es cierto que lo libra Dios todo para el infierno” (ZAYAS, 2000, p. 389).

Na vida religiosa, livre das paixões do mundo, Dona Joana encontra o caminho da compaixão e da generosidade, virtudes que são percebidas quando se propõe a ajudar Dona Clara, acolhendo suas filhas no convento, providenciando o dinheiro para sua viagem em busca de Dom Fernando. A nobreza das intenções de Dona Joana é perceptível nas palavras com que oferece auxílio à esposa de seu ex-pretendente:

Le dijo cómo estaba informada que quería ir a Sevilla y que buscaba quién le tuviese sus hijas; que las trajese, que ella no sólo mientras decía, mas para siempre las recibía por suyas, y como tales en siendo de edad, las daría el dote para que fuesen religiosas en su

compañía; y que creyese que esto no lo hacía por amor que tuviese a su padre, sino por lástima que la tenía (ZAYAS, 2000, p. 397).

Pode-se supor que Dona Joana sente a dor de Dona Clara e por isso se compadece, pois percebe que se não tivesse mudado o rumo de sua vida ela estaria em seu lugar. Analisando a ação de Dona Joana percebe-se que ela se move entre dois extremos: por um lado, os desejos amorosos e as artimanhas demoníacas e, por outro, as leis de Deus e as atitudes virtuosas. Contudo, apesar de durante certo tempo deixar-se levar pelos desejos e impulsos, consegue recuperar sua prudência, abandonando a senda dos vícios e se entrega ao caminho da magnanimidade. Em consequência de sua boa escolha: “doña Juana que ya profesada y con muy buena renta, la más contenta del mundo (...) estaba en su convento haciendo vida de una santa” (ZAYAS, 2000, p. 397). Portanto, pode-se dizer que a mudança de atitude leva Dona Joana a um final glorioso, o que a configura como um exemplo louvável.

Sobre a segunda esposa de Dom Fernando, pode-se observar que as virtudes de Dona Clara são diversas vezes citadas no conto, ora pelo narrador onisciente, ora pela mãe de Dom Fernando, ora pelo Marquês.

Dona Clara é jovem, filha de um rico comerciante e do início ao final do conto se apresenta como uma personagem extremamente virtuosa.

Dona Clara é uma filha obediente e submissa ao pai, que aceita o casamento com Dom Fernando. Como era comum no século XVII, o enlace não partiu de uma decisão sua, mas de um acordo entre a mãe de Dom Fernando e o pai de Dona Clara. Porém, após um mês de casados, o pai de Dona Clara vai embora e não paga o prometido no acordo de casamento. Então, Dom Fernando revela a sua falta de amor: “porque como don Fernando se había casado con ella por sólo interés (...) a dos días salió a la plaza su poco amor, y se fue trocando el que había mostrado, que era poco, en desabrimiento y odio declarado” (ZAYAS, 2000, p. 391).

O desinteresse de Dom Fernando pela família se agravou ainda mais com a morte de sua mãe. Ele passa dias e noites sem voltar para casa. Essa atitude causou grande desolação a Dona Clara, que logo descobriu que era traída.

Diante da atitude de Dom Fernando, Dona Clara poderia acabar com seu sofrimento, caso aceitasse o amor e os presentes do Marquês que a cortejava: “no ignoraba el marqués lo que doña Clara pasaba, porque su cara y gusto decían sus pesares; mas era tanta su virtud y recogimiento que jamás podía alcanzar de ella ni que

recibiese un papel ni una joya” (ZAYAS, 2000, p. 392). Mas ela, sendo muito virtuosa e honesta, está determinada a não ceder às suas solicitações.

Na condição de mulher casada, quando Dona Clara é abandonada por Dom Fernando continua recusando a ajuda do Marquês. Decide obter o sustento de suas filhas com o trabalho de suas próprias mãos. Neste tempo, passa por necessidades extremas. Essa situação causou grande tristeza a Dona Clara:

Sintió doña Clara este trabajo, tanto que fue milagro no perder la vida, si no la guardara Dios para mayores extremos de virtud; la cual, sin saber de su marido, estuvo más de un año y medio pasando tantas necesidades que ya llegó a no tener criada, sino puesta en traje humilde, de más de trabajar de día y de noche para sustentarse a sí y sus dos niñas, a servirse su casa e ir ella misma a llevar y traer la labor a una tienda (ZAYAS, 2000, p.393).

No entanto, Dona Clara não perde as esperanças de que seu marido volte para casa e cuide de sua família. Poderíamos encontrar a justificativa para esta atitude submissa ao marido nos ensinamentos de Luis Vives que, em *Formación de la mujer cristiana* (1523), afirma que a esposa: “en ninguna cosa se prefiera a su marido; téngale por padre, por dueño, por mayor y mejor que no ella, y así lo crea y así lo diga” (VIVES, 1947, p. 1101). Talvez com esta convicção ela parte para Sevilha, em busca de Dom Fernando, após ter deixado suas filhas aos cuidados de Dona Joana.

Providencialmente Dona Clara vai trabalhar como criada na casa onde vivem Lucrecia e seu marido. Fica com eles durante um ano, sem que ele a reconhecesse, por causa dos feitiços da bruxa. Pode-se supor que, com paciência e sabedoria Dona Clara busca o momento certo para agir. Assim, devido ao controle de seus impulsos e de sua ira, finalmente encontra o momento para enfrentar os poderes malignos de sua opositora. Mostrando coragem, vence a feiticeira.

Após a morte de Lucrecia, Dona Clara e Dom Fernando voltam para casa em Toledo. Contudo, Dom Fernando está muito doente e falece após dois meses.

A morte de Dom Fernando causou à Dona Clara muito pesar: “sintió doña Clara su pérdida con tanto extremo que casi no había consuelo para ella, y estuvo en bien poco de seguir el mismo camino” (ZAYAS, 2000, p. 406). Contudo, adverte o narrador: “mas no estaba a este tiempo Dios olvidado de la virtud y sufrimiento de doña Clara” (ZAYAS, 2000, p. 406). Dom Sancho, o Marquês, providencia um enterro nobre para Dom Fernando e na presença de todos pede Dona Clara em casamento. Assim, seguindo as leis da Igreja e com a licença do rei ocorre o matrimônio: “doña Clara vivió

muchos años con su don Sancho, de quien tuvo hermosos hijos que sucedieron en el estado de su padre, siendo por la virtud la más querida y regalada que se puede imaginar, porque de esta suerte premia el cielo la virtud” (ZAYAS, 2000, p. 408).

Pode-se afirmar que após toda a atribulada trajetória de Dona Clara, seu fim é feliz e louvável, ainda mais exemplar que o de Dona Joana, pois utiliza meios dignos para lutar contra Lucrecia. Além disto, Dona Clara se manteve sempre no caminho da virtude, cumprindo perfeitamente seu papel de filha, mãe, esposa e, sobretudo, de cristã.

Ao contrário das personagens Dona Joana e Dona Clara, a trajetória de Lucrecia é marcada no conto por aspectos e atitudes nada virtuosos.

Lucrecia é descrita pelo narrador como:

Mujer de más de cuarenta y ocho años, si bien muy traída y gallarda, y que aún no tenía perdida la belleza que en la mocedad había alcanzado de todo punto, animándolo todo con gran cantidad de hacienda que tenía y había granjeado en Roma, Italia y otras tierras que había corrido, siendo calificada en todas por grandísima hechicera (ZAYAS, 2000, p. 379- 380).

Primeiramente Lucrecia utiliza-se da inocência da jovem Dona Joana, frequenta sua casa, passa-se por sua amiga, mas apaixona-se por Dom Fernando e o seduz.

Por não ser jovem, poder-se-ia esperar de Lucrecia um controle sobre a paixão amorosa, bem como o respeito pelo fato de Dom Fernando estar comprometido com Dona Joana. Porém, sua atitude é contrária, logo faz com que ele saiba sua intenção: “yo os quiero desde el día que os vi, que un amor tan determinado como el mío no es menester decirle por rodeo” (ZAYAS, 2000, p. 381).

Provavelmente, como Lucrecia sabia que somente por sua beleza não conseguiria o amor de Dom Fernando, utiliza-se de armas ilícitas para conseguir o que quer: “Lucrecia se valía de más eficaces remedios porque acontecía estar el pobre caballero en casa de doña Juana, y sacarle de ella, ya vestido ya desnudo, como le hallaba el engaño de sus hechizos y embustes” (ZAYAS, 2000, p. 381).

Esses feitiços são tão poderosos que cegam Dom Fernando. O narrador dá pistas de onde vem esse poder: “mas al fin podía más Lucrecia, o por mejor decir el demonio, a quién ella tenía muy de su parte” (ZAYAS, 2000, p. 382).

Lucrecia é insistente e consegue roubar Dom Fernando de Dona Joana, que por pouco não se desvia de sua fé cristã diante de tanta desilusão e desespero, ao ver seu futuro casamento destruído.

Como se não bastasse prejudicar Dona Joana, Lucrecia atravessa também o caminho de Dona Clara:

Supo Lucrecia el casamiento de don Fernando a tiempo que no lo pudo estorbar por estar ya hecho; y por vengarse, usando de sus endiabladas artes, dio con él en la camas atormentándole de manera que siempre le hacía estar en un ¡ay! sin que en más de seis meses que duró la enfermedad se pudiese entender de dónde le procedía (ZAYAS, 2000, p. 392).

Sob o poder do feitiço, novamente Dom Fernando retorna à casa de Lucrecia, especialmente após a morte de sua mãe. Ao se tornar público o seu concubinato com Dom Fernando, Lucrecia não prejudica apenas Dona Clara, que é esposa legítima, mas também as duas filhas do casal, pelo abandono, crescente pobreza e a desonra. Pode-se afirmar que ao partir com Dom Fernando, Lucrecia é corresponsável pela destruição de uma família.

É possível considerar que o caráter maligno da estrangeira torna-se mais evidente quando Lucrecia é desmascarada por Dona Clara, que sem medir esforços tenta recuperar o marido. Na ocasião em que Dona Clara encontra o galo utilizado para o encantamento que mantinha Dom Fernando preso a Lucrecia e corajosamente desfaz o feitiço diabólico, a atitude da bruxa não é de arrependimento. Ainda encontra oportunidade para fazer o seu último malefício: “sacando de un escritorio una figura de hombre hecha de cera, con un alfiler grande que tenía en el mismo escritorio, se le pasó por la cabeza abajo, y fuése a la chimenea y echó-la en medio del fuego” (ZAYAS, 2000, p. 404). Com isto, Lucrecia provoca uma grave enfermidade em Dom Fernando, que o leva à morte em poucos meses.

Desesperada com a revelação de seu segredo, Lucrecia tem um fim que podemos julgar trágico: “tomó un cuchillo, y con la mayor crueldad que se puede pensar, se le metió por el corazón, cayendo junto a la mesa muerta” (ZAYAS, 2000, p.404).

O leitor deve perceber que Lucrecia tem um final infeliz em consequência de seus atos censuráveis e condenáveis, como destaca o próprio narrador: “públicamente quemaron todas aquellas cosas, el gallo y lo demás, con el cuerpo de la miserable Lucrecia, cuya alma pagaba ya en infierno sus delitos y mala vida, siendo la muerte muy parecida a ella” (ZAYAS, 2000, p. 405).

Por meio das considerações do narrador pode-se concluir que a vida má e perversa de Lucrecia levou-a a uma morte desesperada, que condenou sua alma à pena perpétua. Podemos perceber em tal desenlace o que Schardong observa em outras

personagens de *Zayas*: “um exercício de meditação da morte dos condenados, que deve operar como lição de *escarmiento*, fazendo o leitor temer o desgraçado fim e lembrar que não se pode “tener buena muerte haciendo mala vida” (2008, p. 225). Portanto, o leitor prudente deve temer as ações que desencadearam o fim trágico do personagem. Neste conto, Lucrecia seguiu o caminho dos vícios, invocou as forças diabólicas, não soube dominar os ímpetos da paixão e destruiu uma família. Devido a tudo isso, pode-se afirmar que o seu fim trágico é conseqüência de suas ações censuráveis.

Por outro lado, as ações das outras personagens femininas incitam o leitor a seguir seu exemplo. Pode-se considerar Dona Clara um caso exemplar de mãe, esposa e cristã, que se manteve íntegra e fiel ao marido, firme no caminho da virtude do início ao fim da trama. Por sua vez, Dona Joana primeiramente deixou-se levar pelos ímpetos da paixão, mas recobrou a tempo a prudência e a razão. Como forma de expiação para suas más escolhas, dedicou sua vida à religião e seu amor a Deus. Seu desenlace feliz indica que sua boa escolha é um exemplo a ser seguido. Já Lucrecia optou por perseverar nas más ações. Assim, enquanto as personagens virtuosas tiveram um final jubiloso e louvável, a feiticeira teve um fim trágico. Espera-se, então, que o leitor deste conto esteja atento às ações que levaram as personagens a um fim louvável e que, em sua vida, saiba seguir os exemplos que trazem prêmios para a virtude.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Introducción, traducción y notas Alberto Bernabé. Madrid: Alianza, 2007.

_____. **Poética**. Traducción, introducción y notas Alicia Villar Lecumberri. Madrid: Alianza, 2009.

DUNN, Peter. Las Novelas ejemplares. In: J. B. Avvalle-Arce; E. C. Riley. **Suma Cervantina**. Londres: Tamesis Books, 1973, p. 81 – 118.

LEÓN, Fray Luis de. **La perfecta casada**. 9. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1968.

MARTÍNEZ, A. P. Un estudio desde la idea de la prudencia en los Siglos de Oro. In: **El buen juicio en el Quijote**. Valencia: Pre-Textos, 2005, p. 39 – 48.

SCHARDONG, Rosangela. **Exemplo e desengano: defesa da mulher na obra de Maria de Zayas**. 2008, 285 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/702> > Acesso em: 17 mai.2013.



VIVES, Juan Luis. Formación de la mujer cristiana. In: **Obras completas**. Ed. Lorenzo Riber. Madri: Aguilar, v.1, 1947, p. 985 - 1175.

ZAYAS, Maria de. El desengaño amando y premio de la virtud. In: **Novelas amorosas y ejemplares**. Ed. Julián Olivares. Madrid: Cátedra, 2000, p. 373 - 408.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AMOR OBSESSIVO, MISTÉRIO E PECADO: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER POR MEIO DA ARTE E DA LITERATURA NO ROMANCE *O PINTOR QUE ESCREVA*, DE LETÍCIA WIERZCHOWSKI

Gabriela Fonseca Tofanelo (Graduanda) – UEM

Orientadora: Lúcia Osana Zolin (Doutora) – UEM

RESUMO: Este artigo é parte dos estudos em andamento de um projeto de iniciação científica junto ao Projeto Literatura de Autoria Feminina Contemporânea: Escolhas Inclusivas?, da Universidade Estadual de Maringá, com início em 2012. O propósito deste artigo é analisar criticamente de que formas o corpo e a sensualidade da mulher são representados e abordados no romance *O Pintor que Escrevia*, de Letícia Wierzchowski. Para esse fim, será realizado um estudo a partir da descrição realizada na obra das telas pintadas pelo protagonista e pintor Marco Belucci que retratam, em sua maioria, seu grande e obsessivo amor: Amapola Maestro. Além da representação física do corpo da mulher, esta análise se pautará, ainda, na interpretação das confidências e desabafos que o pintor deixava escritos nos versos de suas obras acerca dos mistérios de seu relacionamento fatal. Busca, ainda, perceber o modo como as personagens são apresentadas ao leitor pela autora, evidenciando diversos aspectos físicos e psicológicos, principalmente levando em consideração sua posição na narrativa, orientação sexual, escolaridade, ocupação, posição social e as relações construídas pelas personagens durante a narrativa. Terá como fundamentação teórica os estudos da Crítica Feminista, principalmente os estudos da professora e pesquisadora Lúcia Osana Zolin.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica Feminista, Literatura Feminina, Romance Contemporâneo.

1. Introdução

É fácil olhar para a história e perceber que a mulher, por muito tempo, ficou excluída do âmbito da literatura. Como em outros aspectos, o universo da escrita era reservado somente aos homens. Algumas mulheres que quiseram se inserir nesse meio tiveram de o fazer às escuras, por meio de pseudônimos e nunca foram aceitas como cânones literários.

Ser o outro, o excluído, o estranho é próprio da mulher que quer penetrar no sério mundo acadêmico ou literário. Não se pode ignorar que, por motivos mitológicos, antropológicos, sociológicos e históricos, a mulher foi excluída do mundo da escrita – só podendo introduzir seu nome na história europeia por assim dizer através de arestas e frestas que conseguiu abrir através de seu aprendizado de ler e escrever em conventos. (LOBO, 1998)

O que se observa antes do século XX, é que as mulheres eram muito representadas na literatura enquanto personagens de livros escritos por homens, ou seja, não possuíam voz própria. Exemplos delas tem-se aos montes: *Capitu*, de Machado de Assis, em *Dom Casmurro*; *Iracema* e *Lucíola*, que dão nome aos romances de José de Alencar, entre outras. Isso, para só falar dos romances brasileiros. E essas mulheres eram representadas de acordo com estereótipos culturais: “o da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher como megera, o da mulher indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos que a cercam” (ZOLIN, 2009, p.226), sendo somente esta última, a de anjo, vista com uma conotação positiva.

Por muito tempo silenciadas, Zolin (2009, p.330) mostra uma proposta das fases da construção da trajetória de autoria feminina proposta por Showalter (2007), que seria dividida em três fases: feminina, feminista e fêmea. A primeira, seria ainda uma fase de imitação dos valores e padrões já citados pelos homens, em que ainda tem-se a busca de estereótipos da sociedade patriarcal. A segunda fase, feminista, conta com protestos contra esse padrões e defesa de seus direitos. Já a terceira, fase fêmea ou mulher, retrata a busca da autodescoberta, da identidade própria do ser mulher e escritora. Showalter (2007) colocou nessa classificação romances ingleses, franceses, entre outros, em que o primeiro data de 1678.

No Brasil, essa realidade é diferente, conforme aponta Zolin (2009, p.333). A Fase Feminina teve início com *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis em 1859, ou seja segunda metade do século XIX, seguida por Júlia Lopes de Almeida, Carolina Nabuco, entre outros. A segunda fase, feminista, em que temos a busca dos direitos e os modos de combater os estereótipos, conta com autoras que hoje já são mais conhecidas e consagradas, como Clarice Lispector, Lya Luft, Nélide Piñon, entre outras. Nélide Piñon e Lya Luft continuam na terceira fase, a fêmea, com romances de autodescoberta, para acharem um lugar na sociedade enquanto mulheres escritoras juntamente com Patrícia Melo, Adélia Prado e Zulmira Ribeiro Tavares. Temos aqui, citado por Zolin (2009, p. 335) que na última fase encontra-se romances desde 1984 até hoje em dia.

Após esse breve panorama histórico, vê-se que muito já foi estudado e debatido sobre essas questões, sobre o reconhecimento que hoje tem de muitas autoras consideradas cânones; sobre o surgimento do feminismo e o conseqüente aumento de mulheres escrevendo para expor suas opiniões e defender seus direitos, e claro, sobre o

real silenciamento que houve durante muito tempo do lugar da escritora na literatura. Percebe-se que já é reconhecido enquanto importância para a literatura mundial.

A questão que fica agora, e motivo pelo qual, talvez, ainda temos essa distinção de “literatura de autoria feminina” é se, após conseguir esse reconhecimento, as escritoras superaram a fase de combates, se já se sentem com total liberdade e importância dentro desse universo, entre tantos outros, antes dominados somente pelos homens, ou se, continuam a retratar esteriotipos, ideologias ultrapassadas. Ou seja, o foco é analisar suas obras de modo a perceber como são as representações de personagens escritos pelas mulheres. Portanto, é necessário relatar que este trabalho faz parte de um projeto maior intitulado “Literatura de Autoria Feminina Brasileira Contemporânea: Escolhas inclusivas?”, em que se pretende ler e analisar personagens de livros publicados por mulheres a partir de 2002 até 2012, ficando então a pergunta: Como a mulher escritora retrata a sociedade em que está inserida na contemporaneidade? Ou seja, conforme diz o título do projeto, quais são as escolhas que a escritora utiliza para escrever suas obras?

Para esse recorte, a autora escolhida foi Letícia Wierzchowski, uma escritora contemporânea que lançou seu primeiro livro em 1998, *O anjo e o resto de nós*. Ficou muito conhecida por escrever *A Casa das Sete Mulheres*, obra adaptada para uma minissérie na televisão e traduzida para diversos países.

Este trabalho objetiva estudar uma obra em especial dessa autora contemporânea: *O Pintor que Escrevia*. Publicado pela editora Record em 2003, conta uma inquietante história de amor entre Amapola Maestro e Marco Belucci. Pretende-se analisar esta obra sob o viés dos estudos atuais de Literatura de Autoria Feminina, por meio de um projeto que se intitula Literatura de Autoria Feminina Contemporânea: Escolhas Inclusivas?, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo é perceber como a escritora escreve, quais suas escolhas e ideologias ao criar cada personagem. Além da análise das personagens envolvidas no romance, pretende-se, mais especificamente, analisar criticamente de que formas o corpo e a sensualidade da mulher são representados e abordados no romance.

2. A obra: *O Pintor que Escrevia*

Aristóteles, em *Poética*, foi quem definiu a fábula como sendo os fatos da narrativa dispostos cronologicamente, como uma síntese da obra narrada em

contraposição à trama, que seria o modo como o autor apresenta os fatos em seu texto. Esta última é mais interessante, e nota-se que a maioria dos escritores muda a estrutura normal de uma narrativa, apresentando os fatos das mais diversas formas possíveis. E isso, muitas vezes, é um ingrediente essencial para a narrativa. Assim, em *O Pintor que Escrevia* temos uma ótima opção que a autora escolheu para narrar os acontecimentos. Os fatos são apresentados de tal maneira que prende a atenção do leitor desde o início.

Narrada em dois capítulos temporais, 1958 e 1978, a história se passa na serra gaúcha. Tem-se como personagens durante a narrativa: Antônia Maestro; Amapola, filha de Antônia; Marco Belucci, pintor e marido de Amapola; Augusto Seara, marchand de artes de São Paulo; Zeca, empregado de Augusto; além de Ana e Mateus, caseiros da casa de Antônia.

Temos, de início, uma descrição detalhada do ambiente, da casa, que já demonstra uma construção de imagens que sugerem o tom da narrativa, a aura de mistério:

Aquela casa tinha tristeza incrustada em suas paredes, tristeza era o que cimentava os tijolos que a erguiam. Não, não era somente o abandono em que tudo estava por ali que lhe trazia aquela sensação, nem vinte nem oitenta anos haveriam de varrer dali a tristeza que Augusto podia farejar pelos cantos. Uma coisa trágica gritava nas quinas da casa, vibrava como um eco, rangia nos assoalhos, balouçava nos lustres (WIERZCHOWSKI, 2003, p.33).

Em seguida, tem-se o suicídio de um pintor muito misterioso, Marco Belucci. Sua amada, Amapola, juntamente com sua mãe, Antônia Maestro vão para a Itália, sua terra natal. Vinte anos depois, Amapola Maestro procura um importante *marchand* de São Paulo, que, acompanhado de seu ajudante Zeca, fica encarregado de viajar para a serra gaúcha e analisar as obras deixadas pelo pintor, para serem vendidas posteriormente. Descobre, então, que há muito mais que um mero suicídio e uma grande paixão na vida daquele artista plástico. No verso de cada tela, há textos que funcionam como confidências de seu grande amor, fazendo referências a um grande mistério e um pecado, e que revelam ao leitor, pouco a pouco, sua história, sua vida e sua morte.

São essas telas, também, que retratam, em sua maioria, a bela esposa do pintor. Em todas, representada de maneira sensual, como objeto de desejo:

Presas às paredes do ateliê, enfileiradas, estão as muitas obras que Marco Belucci pintou no Brasil. Entre rostos angustiados de mulheres de olhos vazados e risos de escárnio, destaca-se a figura de Amapola, muitas vezes, repetidas. Bela, triste, dormente, âmbar,

desfalcada de boca, de mãos, de olhos, azul e carmesim; são tantas Amapolas erguidas no ar, um sem-fim delas. (WIERZCHOWSKI, 2003, p.13-14)

E são essas telas o objeto de estudo dessa análise, que se pautará em analisar o modo como a mulher e seu corpo são representados, misturando artes e literatura.

3. As telas

“Um por um, meus quadros dão-me as costas para que possa desabafar aquilo que pessoa nenhuma poderia jamais conhecer... Amapola foi causa e consequência do que sucedeu comigo. Amapola, o meu destino e o meu desatino... Adquiri o capricho de escrever no avesso das minhas telas porque não tenho com quem falar. Eu não contaria à Amapola, os ouvidos da mulher amada não foram feitos para os desabafos, mas sim para as palavras de amor. De qualquer forma, Amapola nunca poderia ouvir essas tristes confissões, sob pena de seu amor por mim transformar-se no mais cruel repúdio que uma mulher já sentiu por um homem...Porque eu não valho nada, eu sou lixo, escória, porcaria – e essa talvez seja toda a verdade que eu tenha a dizer” (WIERZCHOWSKI, 2003, p.53-54)

Nota-se a angústia que afligia o pintor devido esse pecado que diz cometer. Uma vida inteira sem poder revelá-lo, principalmente a sua amada. Augusto Seara, o marchand, é quem faz uma descrição de cada tela ao leitor, fala das pinceladas, das cores utilizadas e depois, expõe as confidências encontradas ao verso das obras.

Ainda criança, Marco conheceu Amapola, fato representado na tela *La Abazzia di San Fruttuoso*, descrita no texto que segue:

Quadro grande, onde se via a catedral italiana do século XI, debruçada sobre o mar azul da Ligúria (...) Tudo ali resplandecia de brilho e de vida. Pelos caminhos pintados na tela, estavam flores, sob o céu de um anil deslumbrante, sobre o mar verde e plácido com suas embarcações ao longe. E havia uma menina de vermelho que olhava o mar. Os olhos da menina não tinham pupilas (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 44, 45).

O segundo quadro apresentado é *Amapola Azul*, que representa “uma mulher nua e azul, talvez feita de gelo. Erótica e triste, a nossa mulher em cobalto. Seus olhos não têm pupilas, e é como se ela não pudesse ver. Pintura expressionista de uma grande intensidade cromática, que passa pelos vermelhos e vai até o branco.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 60). Interessante observar que aqui, o texto dá indícios do estilo do pintor, expressionista. Amapola sempre representada pelo seu corpo, pela sua beleza.

Depois, vem a tela *Apassionata*, mais uma vez representando a musa inspiradora

de Marco Belucci, com uma riqueza de detalhes e, também, evidenciando o corpo e a sensualidade:

A tela exibia Amapola com as mãos sobre o rosto, os seios nus. Havia angústia naquele gesto pictórico. Os dedos longos cobriam seus olhos. Os seios eram jovens e frescos, de mamilos rosados. Uma suave luminosidade banhava a tela de maneira homogênea e perfeita, dilacerando cruelmente a angústia que parecia vir daquela mulher talvez desesperada de amor. (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 68)

Retrato do Vazio é mais uma tela em que figura Amapola, “mostrava uma mulher encolhida sobre um sofá. Era Amapola, certamente. As mãos sobre o ventre reto estavam espalmadas.(...) As cores são escuras, a tinta foi aplicada em grandes quantidades. Olha a angústia no rosto dela, Zeca.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 73)

Porém, em meio a muitas Amapolas, há um quadro de sua mãe, Antônia Maestro. Marco Belucci deu à tela o nome de *Fantamasgoria*. “O fundo é cinzento e denso, a mulher como que flutua dentro do espaço da tela, como uma espécie de criatura pictórica. Um demônio, talvez.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 80) Fazendo relação com a imagem de Antônia como um fantasma, pode-se fazer alusão ao seu grande segredo, do qual Amapola sabe, e que está sempre o perturbando, assombrando, fazendo com que se lembre constantemente de seu passado cheio de pecados.

Há também um autorretrato, pintado em papel com aquarela, como se não fosse tão digno quanto Amapola de presenciar uma tela. A descrição do narrador é de uma “figura masculina de olhos tristes e pesados, de feições lânguidas, indefinidas e angustiantes. Um quadro com cara de adeus.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 102)

Considerada pelo marchand Augusto Seara como a mais bela tela é a *A mulher e a Noite*, que “derramava-se em sombras e uma grande lua parecia derreter-se a um canto, lançando seus miasmas sobre a mulher nua postada de joelhos como se orasse.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p.113)

A última obra avaliada não se trata de uma tela e sim de um desenho de Amapola feito a carvão, denominado *Mulher na Proa do Navio*. Foi nesse desenho que Marco, finalmente, revelou seu segredo. Augusto Seara teve de procurar esse desenho, não estava exposto em seu ateliê como as telas, e sim bem guardado em seu antigo quarto. Porém, Augusto conseguiu achá-lo.

Como observado e descrito, a maioria das obras foram aqui citadas, e quase em todas, é a figura de Amapola que está representada. Nua, chorando, rezando, sempre retratada com muita sensualidade, evidenciando seu corpo, nunca outros aspectos. A sua

beleza é indiscutível e inimaginável.

Uma figura recorrente são os olhos de Amapola, sempre sem pupilas, “é como se ela não pudesse ver.”(WIERZCHOWSKI,2003, p. 60), como evidencia Augusto Seara, querendo mostrar que seus olhos são uma metáfora para o fato de ela desconhecer dos mistérios, dos segredos do marido. E nota-se, ainda, que o único momento em que seu olho possui pupilas é no desenho feito a carvão,justamente no que em seu verso, o grande mistério é revelado, como se agora ela pudesse enxergar.

Outro ponto primordial é a própria construção da narrativa. Tem-se um narrador em terceira pessoa do singular, heterodiegético, que não participa da história enquanto personagem, porém é completamente vinculado, onisciente a tudo que acontece. Por vezes, esquece-se que tem um narrador, tem-se a impressão de que é a opinião, a visão de alguém que está perto. Algumas vezes até descreve Amapola, as telas como se fosse o próprio Augusto. O narrador descreve detalhadamente muitos aspectos, ambientes, sentimentos, de forma a conduzir o leitor a, de fato, acreditar no que ele está dizendo, e entrar no clima que a autora quis dar ao livro e perceber todo esse grande e obsessivo amor.

4. As confidências

“Você terá meus desabafos, meus medos, minhas loucuras, o que eu lhe deixei no avesso das telas onde pintei, Amapola. Meu diário. Imensas cartas de um tarô onde o segredo da minha vida poderá ser desvendado.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 76)

Como já citado, no verso de cada obra descrita pelas palavras de Augusto, haviam textos, que funcionaram como uma espécie de diário íntimo de Marco Belucci e por meio deles é que descobrimos sua história, desde quando conheceu Amapola.

Nesses textos é que vemos, também, a grande veneração de Marco por Amapola, as descrições de seu corpo, de sua beleza e desse amor, muito difícil de ser compreendido.

“Minha ragazza de Botticelli... Ao reconhecer em Amapola a paixão fugaz da minha infância, a magnitude daquilo tudo caiu sobre mim, desabando como o mundo na minha cabeça. Aqueles olhos, aquela boca, os negros cabelos, o corpo que escorregava em suas próprias formas cheias de contornos, como um instrumento musical, uma jóia de rara urdidura, como uma flor. Amapola... E eu ali, um jovem de joelhos, fulminando pelo próprio destino, do qual eu jamais poderia me deixar escapar. Sim, pois Amapola foi, naquele momento, a visão jamais vista, a beleza suprema e quase diabólica da perfeição.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 88)

Nesses relatos, Marco conta a primeira vez que viu Amapola e já ficou deslumbrado, ainda criança e morando na Itália. Muitos anos depois, sua mãe, Antônia Maestro é quem vai unir os dois novamente, pedindo-lhe que pintasse um quadro de sua filha. E esse fato os aproxima, os torna namorados, pois ficam perdidamente apaixonado logo na primeira vez que se veem. Vão embora da Itália, fogem durante a Segunda Guerra Mundial para o Brasil, onde vão viver no Rio Grande do Sul, e para isso, ele deixa toda a sua família para trás e nunca mais tem notícia deles.

“Eu amei você, Amapola, mais do que qualquer homem neste mundo soube amar uma mulher, porque a amei acima de tudo o que me era mais sagrado, e por você abandonei mãe e irmãos, e abandonei-os talvez para a morte. Deixei a Itália e deixei meus sonhos para trás, por você, Amapola.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 101)

Um outro ponto que vale ressaltar é a escolha pré-meditada de seu destino: o suicídio. Por esse amor tão intenso e carregado de segredos, mistérios e pecados, ele decide há muito tempo pelo suicídio, pois vê que é a única chance para tudo que fez, pois fica louco de amor, e sofre muito por ter que guardar esse segredo, mencionado por diversas vezes.

“A mulher que eu amei foi a mais bela sob o céu. Perfeitas, as curvas do seu corpo, as linhas do seu rosto; perfeito, o seu sorriso, o brilho agudo dos seus olhos de água-marinha. Nunca houve outra como ela. Talvez por isso eu me perdoe. Quem resistiria ao seu amor? Qual homem, tendo ele sangue nas veias, viraria o rosto para Amapola, conteria seus impulsos, seu desejo, seu prazer... Talvez eu seja um louco; a maioria dos homens quer o tempo em toda a sua conta, mas não eu. Eu que violei todas as regras, também hei de burlar esta, a minha última. Hei de morrer no dia e na hora em que me aprouver, quando já não restar dentro de mim um sopro que não seja de medo, u um suspiro que não venha arrependido, um olhar que não seja de saudade... E a última coisa em que ousarei pensar será nela. Amapola. Por quem eu vivi, e para quem morrerei. Para sempre.” (WIERZCHOWSKI, 2003, p. 115)

5. As representações femininas em *O Pintor que Escrevia*.

Mãe e filha. As duas representações de personagens femininas mais importantes na obra. Antônia Maestro é a mulher rica e poderosa que não mede esforços para ver cumpridas suas ambições. É descrita como uma mulher inteligente, determinada, que pensa muito, lê muito. “Seu quarto.. É ali que pensa, que planeja, que escreve suas cartas para a Europa, é ali que lê”. Portanto, uma mulher sempre ocupada, com muitas coisas a fazer.

As descrições físicas sempre mostram o quanto ela foi uma jovem belíssima, e mesmo agora, já com mais idade, ainda é muito bonita. “Sua beleza, antes gritante como a tarde lá fora, transformou-se em um sereno entardecer, um entardecer irretocavelmente belo” (p. 12). Era “alta, elegante, bela e severa, muito séria, muito reservada”. A empregada doméstica, inclusive, diz que tinha medo dela.

O seu desfecho é somente retratado dizendo que morreu louca, falando o tempo inteiro com o pintor. A única tela que Marco Belucci pinta dela deu o nome de “Fantamasgórica”, o que evidencia muito esse medo que todos têm dela.

Era uma mulher muito rica, e isso é mostrasdo por diversos fatos durante a narrativa. A descrição de sua casa e os inúmeros trabalhadores que possui, que trabalham para ela, entre muitos outros fatores, como por exemplo, o fato de possuir um legítimo quadro de Renoir na parede. E também, é mostrado pelo luxo em que vivem sem precisar fazer nada, ninguém trabalha. Talvez seja herança de seu antigo marido que já faleceu.

Como já citado, nunca mediu esforços para ter o que desejasse. E por ter muito dinheiro, conseguia o que queria. Foi assim que convenceu Marco Belucci a pintar sua filha, Amapola. E assim, fez os dois se apaixonarem, sem os dois saberem que eram irmãos. Sua ambição era casar os dois, para terem filhos igualmente belos. Marco Belucci ficou sabendo disso, mas Antônia convenceu e chantageou para que ele se casasse com ela, e ninguém nunca saberia desse pecado, desse incesto. E assim o fez, porém, odiou muito Marco Belucci, quando o único filho que chegaram a gestar, teve aborto espontâneo, como se ele fosse culpado.

Já Amapola Maestro é a menina frágil e bela que viveu sob os cuidados e vítima das ambições da mãe. Nunca fez questão de fazer muitas coisas, não se importava com isso. Vivia à sombra dos outros. Durante o romance, ou a Amapola é retratada com a mulher bela, sensual, vista somente pelas incríveis descrições de seu corpo, muitas vezes retratado nu, ou é vista como a menina mimada que não faz nada, somente existe, deitada em seu quarto, esperando os outros fazerem por ela. “Amapola gosta de gastar seu tempo debruçada sobre o quintal. Ali ela resta por horas, perdida em pensamentos enquanto o marido, no sótão, pinta” (p. 11). Até mesmo o narrador descreve com certa ironia essa questão: “Tão pura, pobre Amapola, que dorme em seu quarto o sono vespertino e sem angústias” (p. 14). Esta fala “pobre Amapola”, chega a ser irônico tendo em vista que está representada como sem angústias, nada a se preocupar,

dormindo durante a tarde, sem muitos afazeres.

O próprio Marco Belucci chega a escrever certa vez: “Amapola não sabe mais viver sem mim, sem as cores que lhe dou e com as quais a recrio diariamente em busca da magia que dos seus olhos se derrama [...] Minha flor, feita para viver à míngua.” (p.76).

E o narrador, compadece dessa opinião de Marco Belucci ao dizer “talvez Amapola, sua musa, estivesse-lhe ao encalço, rindo, brincando, embelezando-lhe a vida.” (p. 41)

Há um trecho que chega a ser inquietante sobre esse assunto, escrito pelo pintor: “Não hei de vê-la envelhecer. Não quero dizer do nosso imenso pecado.. E mais: não quero vê-la gasta; não mais esse frescor e essa perfeição que me assustam.” (p.115). Claro que aqui, o pintor já havia se decidido pelo suicídio, e por isso diz que não irá vê-la mais, porém ao mesmo tempo, diz que não quer vê-la gasta. Portanto, deixa a entender que somente a atração física o interessa, e só por isso que existe esse amor incrível.

Durante o romance inteiro tem-se essas descrições que retratam a Amapola apenas existindo e sendo bela. Sua função parece ser exatamente essa: ser linda, bela e desejada. É de se ficar pensando em como ela se sente em relação a isso, se é realmente dessa forma. Porém, ao chegar mais ao final, uma carta dela é encontrada, única parte do romance inteiro que dá voz à Amapola e confirma tudo que os outros retratam dela:

“De dia, a verdade é que me contento em apenas existir ao lado dele, como um vulto, não muito necessário, mas agradável talvez, até mesmo decorativo, por que não? Eu aceito esta descrição de ser coisa e não gente. Um alívio, confesso. Deve sempre haver um momento na vida em que é necessário não pensar apenas existir. Durante o dia sou apenas isto: uma bela mulher exatamente igual a um troféu ou uma jóia ou uma tela. Um adorno. (WIERZCHOSKI, 2003, p 122)

Portanto, temos essa combinação bem diferente entre as duas representações femininas no romance. Mãe e filha, tão iguais em uma beleza incomparável, porém diferentes no modo de ser. Uma muito ativa, outra passiva, vivendo uma vida que os outros quer que viva.

6. Considerações finais

Para estudar a representação feminina nessa obra, fez-se necessário abordar muitas questões relativas à figura masculina pois são as telas de Marco Belucci que dão

o tom à narrativa. Verificou-se, portanto, que a maioria de suas obras foram representadas pelo evidenciamento da sensualidade e beleza de sua musa inspiradora, seu amor. Enquanto isso, o romance ia mostrando que era quase somente para ser sua musa que Amapola existia.

Pelo viés da Crítica Feminista, pode-se classificar essas duas representações femininas analisadas pelo binômio: mulher-sujeito e mulher-objeto.

“A mulher-sujeito é marcada pela insubordinação, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a mulher-objeto define-se pela sumissão, pela resignação e pela falta de voz. (ZOLIN, 2009, p. 119)

Portanto, tem-se a Amapola Maestro sendo representada pela mulher-objeto, e sempre sob o viés da sensualidade e de seu corpo desejado. Enquanto Antônia maestro é a mulher-sujeito, que faz a ação, que viúva, não é marcada pelo patriarcalismo e sim pela mulher que age, que pensa e que faz de tudo para conseguir o que quer.

Uma narrativa muito interessante, com muitos pontos a serem analisados, ou seja, não se esgotaria aqui as diversas representações que poderiam ser estudadas.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*

LOBO, Luísa. *Literatura de autoria feminina na América Latina*. Rev. Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.openlink.com.br/nielm/revista.htm>> Acesso em 14 ago. 2013.

WIERZCHOWSKI, Lécia *O Pintor que escrevia*. Rio de Janeiro: Record, 2003

ZOLIN, Lúcia Osana. *Crítica Feminista*. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas. Teoria Literária. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. *Literatura de autoria feminina*. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas. Teoria Literária. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ANÁLISE DA IDENTIDADE CAMPONESA EM MARCAS TEXTUAIS

Jaqueline Maria Zanluchi¹ (Graduação/UEPG)

Simone Carvalho do Prado dos Santos (Orientadora/UEPG)

Resumo: Com o intuito de verificar se o processo de produção textual dos alunos de escola de campo possibilita a manifestação de seus traços culturais na prática da escrita conforme previsto nas DCEs da Educação do Campo Paraná/2006 é que realizo essa pesquisa qualitativa voltada para os seguintes aspectos: 1. A subjetividade que envolve o contexto da zona rural; 2. A identidade do sujeito do campo; 3. A visão de mundo dos alunos se manifestando de forma coerente dentro de produções textuais. Por muito tempo, o termo “rural” foi usado para designar a educação que os povos que habitavam o campo recebiam, educação essa que não permitia que os sujeitos manifestassem os seus traços culturais. Com a intenção de preservar a identidade do camponês é que em 2002 foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo prevendo uma mudança de nomenclatura de rural para campo e que nessa nova perspectiva para a educação fossem englobados assuntos que se adequassem as especificidades dos alunos. É seguindo esse pensamento que este artigo pretende analisar o que a Linguística Textual apresentada por Travaglia e Koch (1990, p.63) a coerência se constrói a partir do conhecimento de mundo (vivências/experiências) que precisam ser partilhadas entre os interlocutores do textos. Deste modo, a presente pesquisa pretende analisar textos de alunos de uma determinada escola de campo partir deles e das observações em sala de aula, buscar traços que confirmem a sua identidade camponesa. Espera-se que os resultados da pesquisa apontem para a valorização das especificidades dos alunos do campo e também para a ampliação do seu universo cognitivo.

Abstract: In order to check if the process of textual productions of the field schools's students allows the manifestation of their cultural traits in the practising of writing as provide in the DCEs da Educação do Campo Paraná/2006 is the reason that I develop this qualitative research in the following aspects: 1. The subjectivity that involves the rural context; 2. The field subject identity; 3. The students worldview manifesting consistently within textual productions. For a long time, the term “rural” was used to designate the education that the people who inhabited the field received, an education which didn't allow the subjects manifest their cultural traits. With the intention of preserving the identity of the peasant is that in 2002 they created the Operational Guidelines for the Field Education predicting a change of nomenclature of rural to field and in this new approach to education were encompassed matters which fitted the specific student. Following this thought that this article seeks to analyze what the Linguística Textual presented by Travaglia and Koch (1990, p.63) consistency builds on world knowledge (experiences) that it need to be shared between the texts interlocutors. Thus, this current research aims to analyze texts of students in a particular field school and the observations in the classroom, seeking traces to confirm their identity peasant. It hopes that the results of this research point to a better appreciation of the field students specifics and also to expand their cognitive universe.

¹ E-mail: jaquezanluchi@hotmail.com

1. Introdução

Historicamente a Educação do Campo apresenta números desfavoráveis em relação ao urbano. Segundo pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizada em 2001, há uma variação de cerca de 20% favorecendo a educação nas cidades. A necessidade da valorização da identidade do sujeito do campo é o principal fator que me motivou a pesquisar sobre o ensino de língua portuguesa no contexto da Educação do Campo.

Uma das metas a serem alcançadas com este trabalho é promover uma discussão acerca das políticas públicas que se preocupam com a Educação do Campo para que fatores como identidade e cultura não passem despercebidos nas aulas de língua portuguesa. Com isso, este trabalho baseia-se em uma pesquisa qualitativa com o estudo de caso voltado para a seguinte questão: O processo de produção textual dos alunos de escola do campo possibilita a manifestação dos seus traços culturais na prática da escrita, conforme previsto nas DCEs da Educação do Campo do Paraná 2006?

E servirão como subsídio outras três perguntas específicas que aprofundam o estudo. São elas: 1. De que modo o professor de língua portuguesa pode contribuir para que aspectos culturais, conforme os previstos nas DCEs da Educação do Campo (2006) relativos a vida no campo sejam valorizados, adaptando em sua metodologia de trabalho e possam ser contemplados inclusive nas produções textuais? 2. O aluno sente-se autorizado a manifestar-se culturalmente nas produções de texto? 3. Quais elementos lexicais ligados a realidade do campo são mais utilizados pelos alunos nas suas produções textuais e como a professora avalia essas escolhas?

Que vão resultar nos seguintes objetivos:

Geral: Verificar quais traços culturais podem ser encontrados na produção de texto dos alunos de escola do campo.

Específicos: 1. Avaliar o comportamento do professor de língua portuguesa em relação as suas próprias aulas e se ele consegue trazer para dentro da sala de aula atividades que contemplem o conhecimento de mundo do aluno para que esse seja refletido nas produções de texto. 2. Averiguar como o aluno se expressa dentro da sala de aula e se ele consegue transmitir o seu conhecimento do campo dentro das atividades de língua portuguesa incluindo as produções textuais. 3. Analisar os elementos lexicais

trazidos pelos alunos na produção de texto, verificar se eles fazem parte do seu cotidiano e como a professora responde a esse tipo de linguagem.

A pesquisa será realizada em uma escola do campo com uma turma de 8º ano. Serão observadas sete aulas mais a aula de produção. Após o término, os textos serão recolhidos e analisados de acordo com a coerência que a apresentam e os pontos que a professora avaliou ou deixou de avaliar.

2. Educação do Campo x Educação Rural

De acordo com as DCEs da Educação do Campo (2006), a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras, mas somente nas décadas de 1910 e 1920 é que a sociedade brasileira acordou para a educação rural no país. Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de melhorar a educação para os povos na zona rural e fortalecer a cultura do local. Contudo, a educação rural era precária o que foi um fator importante para o êxodo rural. Para se ter uma ideia, em 1960 segundo dados do IBGE², a população que morava em zonas rurais equivalia a 55,3% da população nacional, em 2002 essa porcentagem caiu para 18%. A educação rural não valorizava nenhum traço cultural do sujeito do campo e seus valores eram esquecidos. Segundo as DCE's Educação do Campo (2006, p.24), a concepção de rural fazia referência aos povos do campo como pessoas que necessitavam de ajuda e atenção. Era tratado como um lugar de atraso. O rural era visto somente com os olhos voltados para a economia por conta das coisas que produz e não como um lugar para se viver que possui cultura e construção de significados. Os sujeitos que lá viviam era vistos como trabalhadores que serviam ao urbano, eram esquecidos perante a sociedade e não eram permitidos mostrar seus traços culturais nem trazer seu conhecimento de mundo na escola. Não podiam expressar sua identidade por seu currículo escolar estar inteiramente voltado às especificidades da zona urbana. Vendo que a desvalorização do sujeito rural estava trazendo prejuízos para esses povos, vários movimentos sociais no final do século XX criaram forças e então, começou-se a repensar no conceito de rural e a valorização do ruralista passando a denominar-se campo.

O campo é hoje ainda uma luta pela valorização da subjetividade que envolve o local. O sujeito tem a possibilidade de se expressar culturalmente de acordo com as

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

suas crenças e saberes, na escola, ele é capaz de mostrar sua identidade camponesa sem que seja reprimido por isso. Segundo as DCEs da Educação do Campo (2006, p. 24), “o campo configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não somente localização”. É a partir desse ponto que as políticas públicas devem (re) pensar num currículo escolar adequado para os povos do campo. Um currículo que inclua todas as especificidades que os sujeitos precisam e que valorize principalmente o local onde vivem, ou seja, todas as atividades que envolvem o campo como por exemplo: a plantação e a colheita, a pesca, o trabalho com animais, as festas típicas dessas pessoas entre outros e que também se preocupe em ampliar sempre esse universo, cumprindo, deste modo, o papel da educação conforme citado por Caldart (2002) de que a “Educação do Campo deve ser sempre o ponto de partida, mas nunca o de chegada”. Em 1988 com a aprovação da constituição, a educação passou a ser um direito de todos. Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas relacionadas com a Educação do Campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Para complementar as leis da LDB, em 2002 foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo, com o intuito de nortear a educação para fortalecer ainda mais as especificidades dos sujeito do campo.

3. Identidade e subjetividade do sujeito do/no campo.

Pensar na subjetividade que envolve o campo é fundamental para que se construa uma educação na qual as especificidades dos alunos do campo sejam atendidas e conseqüentemente para que a identidade camponesa seja evidenciada diante da sociedade. Caldart (2002, p.27) reflete sobre o assunto ao dizer: “o sujeito busca uma educação que seja *no* e *do* campo”. Uma educação que seja *no* campo, porque todo mundo merece ser educado no lugar onde vive, é direito de todo cidadão receber

educação na comunidade onde vive, seja ela nas cidades, no campo, em aldeias ou nos lugares mais retirados. Não me parece justo uma pessoa ter que pegar vários meios de transporte por dia ou caminhar longas distâncias para conseguir ser educado. Digo isso porque já vivenciei coisa parecida. E, um sujeito busca educação do campo porque a educação deve ser pensada através da realidade do campo, isso implica suas necessidades culturais, humanas e sociais.

A Educação do Campo deveria ser pensada pelas políticas públicas com a intenção de valorizar o sujeito como uma pessoa que carrega uma identidade e que essa precisa ser reforçada para que o sujeito crie raízes com o seu local de vivência, afastando qualquer tipo de preconceito que ele possa vir a sofrer se um dia sair do campo e também qualquer preconceito que ele possa ter em relação a si mesmo. Para (re) afirmar isso, Caldart (2002) deixa bem claro ao dizer:

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações transformações... (CALDART 2002, p. 33).

Ou seja, o sujeito do campo tem direito à uma educação aberta, na qual suas especificidades sejam atendidas e que o campo seja valorizado mas que ele também possa ser orientado para outros lugares caso um dia venha a precisar. É mais ou menos como se o campo fosse um ponto de partida, mas não necessariamente o único ponto de chegada. Com isso, o aluno está apto a criar uma nova identidade para que possa se inserir com mais facilidade em um grupo social do qual na faça parte mas nunca deixando de lado a sua “identidade-mãe”.

4. Linguística textual e o foco na coerência

Esta pesquisa baseia-se fundamentalmente em como os alunos estão conseguindo se expressar culturalmente e mostrar sua identidade camponesa em sala nas aulas de língua portuguesa. Para que o trabalho obtenha resultados esperados é imprescindível rever conceitos como texto e como se da sua construção para que ele seja coerente. Mas o que é um texto? Começo por Costa Val que (1999) que define o texto sendo o mesmo que discurso e que é dotado de uma função sociocomunicativa.

Marcuschi (2012) também traz em seu livro varias concepções de texto em um processo de comunicação e cita M. A. K. Halliday e R. Hasan que dizem ser um texto:

[...] uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto, é melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido. (HALLIDAY e HASAN 1976, p.1-2 citados por MARCUSCHI 2012, p. 27).

Portanto, o texto deve ser analisado como um todo dentro da sua função social e não como frases isoladas, pois não é possível que o texto seja analisado nas mesmas funções sintáticas que a frase. Marcuschi (2012 p.29) ressalta que a “gramática da frase não da conta do texto”. Com isso, a análise de textos é mais eficaz para os objetivos deste trabalho quando se analisa o sentido que ele possui na produção textual. Para a produção e interpretação de um texto, emissor e receptor precisam estar atentos a alguns fatores de textualidade. Esses fatores podem ser encontrados em autores como Koch e Travaglia (1990), Antunes (2009), Costa Val (1999) entre outros. Os fatores de textualidade são o que fazem um texto parecer um texto. Primeiro temos a coesão e coerência que, em teoria, agregam um sentido ao texto. Halliday e Hasan (1976, p.30) citados por Gonçalves e Dias (2003, p. 31) dizem: “A coesão é interna (linguística) e a coerência, externa, pois diz respeito aos contextos de situação.” Temos ainda o fator da intencionalidade e aceitabilidade que se referem a intenção que o emissor tem ao escrever um texto e a disposição que o receptor em interpretá-lo usando de fatores como a pragmática do texto que engloba fatores de contextualização, como informações básicas de título, autor, forma do texto e também como ele é iniciado e ajudam tanto emissor quanto receptor terem uma ideia prévia do que o texto se trata. Ligado a pragmática do texto, temos um outro fator de textualidade que é a situacionalidade. Koch e Travaglia (1990) dizem que ela ocorre em dois momentos: o primeiro a *situação para o texto*, na qual a situação comunicativa irá influenciar a produção do texto e assim também na recepção desse texto e em um segundo momento que é *do texto para a situação* no qual o autor (re) cria uma dada situação do mundo real e a transcreve de forma que esta nunca poderá ser exatamente igual ao vivenciado. Aqui, também temos uma situação na qual há inúmeras visões de mundo partindo de sujeitos diferente, é quase impossível um individuo partilhar exatamente dos mesmos conhecimentos que o outro. Por isso, a carga de responsabilidade do produtor de escrever um texto com coerência aumenta na medida que ele deseja que seu texto seja bem compreendido.

Um outro fator de textualidade é a intertextualidade que para Costa Val (1999) diz respeito a utilização de outros textos já existentes para a construção de um novo. Todo texto existe partindo de uma ideia que já se encontra em uma esfera comunicativa contendo uma ideologia em certa situação de uso. Cabe ao emissor saber de qual texto utilizar para produzir o seu próprio e do receptor buscar entender essa ideologia no texto que está lendo. Por fim, a quantidade de informações contidas num texto podem torná-lo mais ou menos coerentes. A informatividade pode ser encontrada em três níveis diferentes segundo Koch e Travaglia (1990) que são previsíveis ou esperadas, não acrescentando informação nova ao receptor, imprevisíveis ou não-esperadas as quais irão dar um equilíbrio de ideias ao texto e também inesperadas ou imprevisíveis que podem deixar o leitor completamente perdido na leitura do texto por somente contem informações novas sem remeter ao assunto sendo tratado. Com isso, um equilíbrio de informatividade deve ser buscado pelo emissor para tornar seu texto mais coerente.

Se esses fatores de textualidade forem seguidos, é possível que se obtenha a coerência para a compreensão dos sentidos no texto. Para Marcuschi (2012, p.76)

A coerência se estabelece no âmbito de um universo textual que abrange toda a constelação de produção e recepção, de modo que o texto contém mais do que a soma das expressões linguísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia a dia. (MARCUSCHI 2012, p.76)

Por fim, é preciso que emissor e receptor estejam em sintonia e usem do que Koch e Travaglia (1990) chamam de conhecimento partilhado para que a coerência se firme na interpretação do texto. Para avaliar um texto como coerente ou não, o professor precisa primeiro conhecer a situação de produção do seu aluno e também um pouco da ideologia por trás dele. No contexto do campo, parece possível encontrar diversas situações de produção e o professor precisa ficar atento à esse aspecto para que não comente alguma injustiça na correção dos textos, principalmente se esse professor não for ligado ao universo do campo.

5. Professores no contexto do campo

O professor, hoje, é dentro da escola o elo que une aluno e aprendizagem. Nele é depositada grande responsabilidade de ensinar e o aluno confia nela para que seu aprendizado seja eficaz. Ou pelo menos é assim que deveria ser. No contexto do campo

a situação é bastante diferente do que estamos acostumados a ver nas cidades. Segundo dado trazido pelo documento “A Educação no Brasil Rural” (2006, p.40), o campo conta com 354.316 professores o que representa 15% dos educadores do Brasil e segundo esse mesmo documento, a situação desses professores não é boa para o quadro da educação. Esses professores enfrentam grandes problemas de deslocamento para chegar ao local de trabalho, baixo salário no município sendo quase metade do que os professores de zona urbano ganham em alguns casos sem contar na condição de trabalho que muitas vezes é precária por a escola não possuir estrutura adequada para abrigar os alunos e não dar subsídios necessários para o professor. Felizmente a situação das escolas do campo hoje em dia no Paraná apresentam grandes melhoras em relação a alguns anos.

Além de enfrentar todas as dificuldades citadas acima, o profissional do campo ainda sofre com a desvalorização de sua profissão e não conta com o apoio necessário das entidades públicas, talvez por isso o descaso com o campo ainda seja um problema. Caldart (2002, p.29) reflete sobre o profissional do campo. “Ser educador do campo é antes de tudo ser um educador do povo brasileiro que vive no campo, em suas diferentes identidades”, ou seja, ser um professor do campo não é tarefa fácil, é preciso que o educador se disponha a criar uma nova identidade para si, uma identidade camponesa que conheça toda a subjetividade que envolve o campo (ou, pelo menos, que esteja sempre disposto a conhecer) e que tenha disposição para participar da vida no campo do jeito que ela é, não somente dentro da escola, mas também nos âmbitos fora dela dos quais os alunos participam e usam deles para sobreviver. As DCEs (2006, p. 38) afirmam,

[...] valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo (PARANÁ, 2006, p. 38).

Traçar o perfil e conhecer o professor do campo será muito importante para a análise de dados final. A postura do educador na sala de aula diz muito sobre sua forma de trabalho e conseqüentemente se ele está apto para ministrar aulas adequadas no contexto do campo sem deixar passar as especificidades dos alunos.

6. Metodologia

Para a realização deste trabalho, será utilizada a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Serão observadas 10 aulas de língua portuguesa nas quais a observadora ficará atenta a questões ligadas à cultura e à identidade. Procurará sempre compreender como foi possível para os alunos do campo se manifestarem culturalmente e mostrar a sua identidade camponesa. A metodologia e os posicionamentos da professora em sala de aula em relação ao universo dos alunos também serão importantes para que se chegue às respostas das perguntas de pesquisa propostas. Além das observações a entrevista com a professora e o questionário com os alunos serão outros instrumentos de pesquisas que ajudarão a encontrar uma possível solução no resultado final deste estudo.

Além desses, serão analisadas as produções textuais dos alunos com foco na coerência, procurando demonstrar como esse elemento de textualidade se constrói a partir da interação professor/texto/alunos.

7. Considerações finais

Os dados finais desta pesquisa ainda não foram gerados, uma vez que o trabalho está em fase de construção do referencial teórico, mas poderão ser encontrados no trabalho de conclusão de curso da graduanda Jaqueline Maria Zanluchi da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contudo há uma projeção para o resultado final de que a pesquisa obtenha resultados que possam vir a contribuir com a discussão da formação de professores de língua portuguesa no contexto da Educação do Campo, uma vez que quanto maior visibilidade e dados consistentes forem apresentados, maiores serão os benefícios para a comunidade alvo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, H. *Coeson in english*. In GONÇALVES, Faíola e DIAS, Maria da Graça B.G. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp. 29-40, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, H. *Coeson in english*. In MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., osfs e CALDART, R. C. [org]. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PARANÁ, SEED, **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.



ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CRITÉRIO DE DEFINITUDE QUE CARACTERIZA AS ANÁFORAS ASSOCIATIVAS

Ms. Daniela Zimmermann Machado (UFPR/UNESPAR-Paranaguá)

RESUMO: As anáforas associativas (daqui por diante AA) podem ser definidas por retomadas lexicais com sustentação léxico-estereotípica (Kleiber, 2001). Segundo Kleiber (2001), o fenômeno léxico estereotípico pode ser explicado a partir de uma relação que se dá com base no já conhecido, no definido e naquilo que faz parte das características do referente mencionado previamente. Kleiber (2001) apresenta quatro critérios como fundamentais para a constituição das AAs: a) a definitude do termo anafórico; b) a orientação da relação (todo-parte), transitividade; c) a condição de alienabilidade e d) a congruência ontológica. Dentre esses critérios, o primeiro deles merece discussão nesta proposta, por considerarmos que a indefinitude não compromete a constituição da AA. Tomando o exemplo de Kleiber “Os policiais inspecionaram o carro. Uma roda estava suja de lama”, *uma roda*, segundo o autor, não pode ser considerado caso de AA, pelo fato de ser precedido de artigo indefinido, por indicar valor partitivo, o que contestamos neste trabalho. A fim de discutirmos de forma mais aprofundada o critério da definitude bem como a implicação do caráter definitude na caracterização léxico-estereotípica, apoiamos-nos em estudos como os de Chierchia (1995), de Schwarz (2000) e de Lima (2004) que evidenciam que o termo precedido de indefinido pode ser considerado anafórico, pois a marca de indefinitude pode representar um elemento de um conjunto não unitário e também uma operação de individualização em relação ao elemento fonte (âncora). As discussões propostas neste estudo partem de análises de AAs presentes em textos circulantes na mídia impressa e digital.

PALAVRAS-CHAVE: anáfora associativa, definitude, texto.

0. Introdução

O presente estudo tem por objetivo discutir uma das propriedades que define e caracteriza as AAs: a definitude do termo anafórico. Com base em Kleiber (2001), o que distingue as AAs das demais relações referenciais (como as Anáforas indiretas, por exemplo) é o caráter léxico-estereotípico, entendido como a caracterização de previsibilidade que é garantida pelo léxico e pela relação estereotípica/prototípica do elemento que está sendo retomado. Segundo Kleiber, há quatro propriedades que devem

ser seguidas nessa caracterização: a definitude do termo anafórico; o sentido de orientação (relação todo-parte); a congruência ontológica e a condição de alienação.

Neste trabalho, discutimos brevemente as propriedades propostas pelo autor, dando enfoque especial à primeira delas: a definitude do termo anafórico. Segundo o autor, para que a relação seja associativa, é imprescindível que a anáfora seja precedida de artigo definido, somente assim há a evidência de retomada e de precisão. Nos exemplos do próprio Kleiber:

Os policiais inspecionaram o carro. A roda estava suja de lama.

Os policiais inspecionaram o carro. Uma roda estava suja de lama.

Kleiber argumenta que, no primeiro caso, a relação caracteriza-se enquanto associativa, tendo em vista que a definitude do termo anafórico garante a precisão da relação. No segundo caso, a associação passa a ser comprometida, pelo fato de que se constrói uma relação partitiva/numérica (no caso, uma das quatro rodas). Defendemos que “uma roda” faz relação com carro na medida em que temos um elemento de um conjunto não unitário e não necessariamente uma quantidade. Trabalhamos com a ideia de que dentre tantas partes que constituem o carro, uma delas é mencionada, a roda. No nosso ponto de vista, a indefinidade não compromete a caracterização de uma AA.

Quanto às demais propriedades de Kleiber, tem-se o sentido de orientação que é dado pela relação parte-todo e não o contrário. Se observarmos os exemplos acima, temos primeiramente o elemento todo (o carro), seguido da parte (a roda/uma roda). Quanto à propriedade de congruência ontológica, esta diz respeito à distância inferencial entre elemento âncora e anáfora. Ou seja, no caso de uma AA, essa relação deve ser imediata, diante da palavra carro, por exemplo, rapidamente, acionamos a expressão “a/uma roda”, pois esta é parte constitutiva do carro. Quanto à última propriedade, a condição de alienação, pode ser entendida pela relação de pertencimento entre âncora e anáfora, ou seja, “rodas” para ter sentido/existência necessita de “carro” (ou de bicicleta).

Das propriedades de Kleiber, a que mais nos chama atenção é a questão da definitude do termo, propomos aqui alguns questionamentos que nortearão nossos estudos: a definitude pode ser de fato elemento constitutivo de uma AA? Que elementos de fato são relevantes na caracterização da relação associativa?

Passamos agora ao estudo mais aprofundado da definitude do termo anafórico. Para tanto, colocamos em discussão as ideias de Kleiber (2001) e Lima (2004).

1. A (in)definitude do termo anafórico

Antes de focalizar na propriedade de definitude do termo anafórico, que tanto nos interessa aqui, consideramos oportuno, trazer uma breve consideração sobre o campo da AA. Kleiber elenca quatro características que fundamentam a relação das AAs: introdução de um novo referente, que se faz com base em um já conhecido; b) menção anterior de um referente diferente do da expressão anafórica, isto é, elemento âncora e anáfora não são os mesmos, fenômeno da não-correferenciação; relação entre o referente já mencionado e o novo referente sobre o modo do já conhecido; a AA é uma configuração discursiva e a esse título ela faz intervir as categorias linguísticas formais.

Esses fatores auxiliam-nos na compreensão do campo de estudo da AA. A partir dessas considerações iniciais, passamos para o foco do trabalho.

Kleiber (2001) afirma que, para que seja caso de relação associativa, a anáfora deve ser precedida de artigo definido. Isso justifica o fato de que as AAs caracterizam-se por representar a introdução de um novo termo, com base em um conhecido. Além disso, segundo Kleiber, a definitude atribuí à anáfora um grau de acessibilidade determinado, diferente do que se espera quando a anáfora contém um pronome ou um demonstrativo. O artigo definido, na acepção comum, determina o substantivo, particularizando-o. Com a presença do definido, o substantivo torna-se já conhecido do leitor ou do ouvinte. Na acepção filosófica, a definitude do termo indica que não há mais do que um termo sendo referido (Russel, 1912/2008).

Kleiber compartilha a ideia de que o SN indefinido faz referência a algo conhecido, porém sem o aspecto da novidade, não podendo, por isso, ser considerado anafórico, pelo menos não anafórico associativo.

Nas palavras de Kleiber:

Nós reconhecemos geralmente nos SN indefinidos a virtude de introduzir um novo referente não conhecido do interlocutor, quer dizer que não seja acessível ao interlocutor por outras informações além daquelas contidas no SN indefinido. Um SN indefinido, e isso é algo bem conhecido, não é, em geral, considerado como podendo ser anafórico. (KLEIBER, 2001, p. 15)

Segundo Kleiber, os indefinidos parecem *a priori* excluídos do sítio associativo, uma vez que, além de comprometerem o caráter ‘novidade’ acarretam em uma perda do elemento a que se faz referência. Ou seja, não temos acesso ao elemento exato que está sendo referido (e, sim, a um dos elementos). Contestamos isso neste trabalho, pois acreditamos que a associação está muito mais presa ao léxico do que à definição ou indefinição. Em alguns casos, inclusive, temos casos de anáforas sem a presença de artigo ou pronome, nesses casos, podemos dizer que o próprio discurso requer um tom mais genérico.

Assumimos que essa relação pode de fato comprometer o caráter do conhecido, mas não o caráter anafórico. Com o propósito de discutir a questão, trazemos a indagação posta por Lima (2004) a respeito da relação entre indefinido e progressão referencial:

qual a semântica do indefinido, que papel ele desempenha como determinante de uma sentença que lhe confere, em geral, este *status*?

Qualquer teoria mais geral do funcionamento semântico do indefinido, para ser consistente, precisa assegurar que os casos especiais do indefinido como anafórico, efetivamente verificados em textos reais, sejam explicados. Esta condição, no entanto, está longe de ser cumprida por qualquer teoria do artigo indefinido de qual tenhamos tomado conhecimento, o que não é surpresa, já que várias delas partem da *impossibilidade da ocorrência anafórica do indefinido* para caracterizar este determinante. Por outro lado, as classificações já propostas para o estudo do indefinido anafórico procuram explicar as relações anafóricas (isto é, entre antecedente e anafórico), sem se deterem na semântica do indefinido. (LIMA, 2004, p. 72) [grifos da autora]

Segundo Lima, as ocorrências do indefinido anafórico são interessantes neste quadro, porque constituem uma evidência processual forte para um modelo dinâmico de cognição. Na passagem, vemos que a questão do indefinido não é prontamente tratada dentro dos estudos da semântica, o que já adianta o fato de não trazermos uma resposta pronta e exata para a indefinidade do termo anafórico no caso da AA. Certamente podemos assumir alguns posicionamentos, mas sempre terá espaço para aprofundamento no que diz respeito ao estudo dos indefinidos.

Lima afirma que, ao investigar as condições em que as AAs podem ocorrer, o estabelecimento da interpretação (ou da referência) das expressões nominais não depende da análise da expressão nominal em si, mas acontece ao longo do discurso, incorporando outros aspectos da sentença em que ocorre, mais especificamente a presença ou ausência de um verbo finito e o evento expresso por esta sentença. (LIMA, 2004, p. xiv).

Vemos, a partir das considerações da autora, que a indefinidade não pode ser critério de caracterização de uma AA. Há, nas sentenças (e nos textos de forma geral), outros elementos que garantem a caracterização léxico-estereotípica. E é considerando esse fenômeno que contestamos a posição de Kleiber.

Acrescentamos, aqui, mais uma passagem de Lima (2004):

o indefinido não parece apresentar nem restrições nem preferências quanto ao tipo de relação anafórica. Contudo, é fácil perceber que o indefinido não pode ocorrer de maneira aleatória, em qualquer situação.

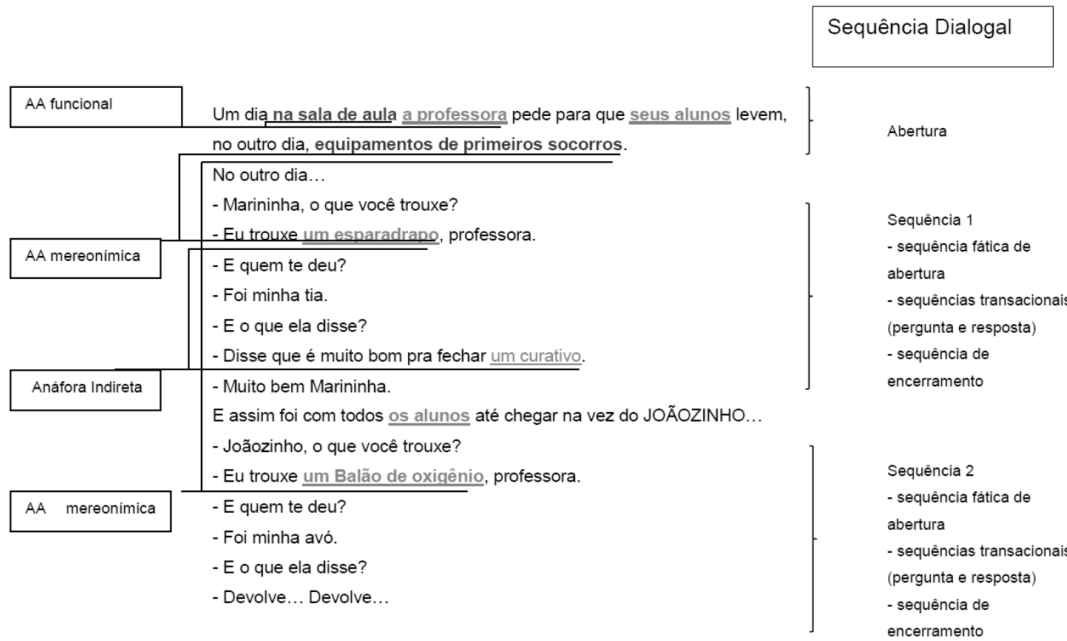
Existem algumas condições que permitem (ou exigem) o uso das expressões indefinidas. Se estas condições não foram encontradas no aspecto funcional é o momento de examinar mais detidamente o aspecto formal dessas ocorrências. (LIMA, 2004, p. 86)

Para Kleiber, o que é retomado, em caso de indefinidade, é o conjunto (pressuposto ou já construído) do qual o elemento novo introduzido faz parte e sobre esse conjunto é feita uma operação de extração de uma sub-parte. Para o autor, esse uso partitivo não contorna a exigência de definitude porque o conjunto do qual uma parte é tomada é definido e esse aspecto definido do conjunto, segundo ele, é indispensável para que a anáfora seja associativa.

Lima afirma que, apesar da argumentação de Kleiber ser bastante convincente, não parece completamente certa. O fato de que existe algum conjunto definido no qual é possível localizar o conjunto, embora enfraqueça o aspecto de *novo* do referente, não enfraquece o fato de que o indefinido funciona como anafórico aqui. (LIMA, 2004, p. 88)

2. Análise de texto: como observar o aspecto da (in) definitude da AA?

Esta pesquisa é parte de um trabalho maior, a tese de doutorado intitulada “Estudo Léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas” (MACHADO, 2013 – em andamento). Selecionamos para discussão, um dos textos analisados, caracterizado pela sequência dialogal. Se observarmos, no texto há a indicação dos encadeamentos associativos e indiretos, juntamente com a indicação das macroproposições que constituem a sequência. O que privilegiamos neste estudo é a indefinidade do termo anafórico. Observamos o texto:



Disponível em: <http://www.piadascurtas.net.br/em/piadas-de-joaozinho/page/7>. Acesso em: 16/01/2013

O texto acima é caracterizado pelo gênero piada, e pode ser entendido a partir de um diálogo no contexto de sala de aula. A professora pede aos alunos para que levem equipamentos de primeiros socorros e, a partir desta contextualização, há dois turnos que se destacam: o diálogo entre a professora e a Marininha e o diálogo entre a professora e o Joãozinho. Observamos, no exemplo que, do elemento âncora “equipamentos de primeiros socorros”, encontramos, no texto, a possibilidade de duas anáforas: “um esparadrapo” e “um balão de oxigênio”. Nesses casos, consideramos as anáforas destacadas como associativas meronímicas, pelo fato de que a partir de um conjunto (plural), temos dois elementos. É possível pensarmos em anáforas precedidas de indefinido, quando tivermos “partes de um todo”, partes de um conjunto não unitário. Se observarmos ainda, a presença de “um curativo”, vemos que não se trata de um único curativo, mas curativos no geral.

Mesmo nos exemplos anteriores, com o uso de “uma roda”, acreditamos que há a associação, pois trata-se de uma relação de constituência, seja “uma roda”, “sua roda” ou “a roda”, há uma relação associativa. Não estamos assumindo, com isso, que o sentido, nos três casos, é o mesmo, há diferenças nos usos, e no tipo de relação, mas

mesmo assim, continuamos a ter AA, pois é muito mais a relação lexical que determina a associação, tendo em vista que o fenômeno que a define é léxico-estereotípico.

3. Conclusão

Em nossas pesquisas iniciais, compartilhávamos da ideia proposta por Kleiber (2001), de que a definitude é aspecto caracterizador das AAs. Porém, diante dos textos analisados e considerando as ideias de Lima (2004), passamos a observar que a indefinitude (e mesmo o tom generalizante causado pela ausência de artigos e pronomes) não pode ser desconsiderado do sítio associativo.

Acreditamos que os fatores que fundamentam as associações dependem muito mais de mecanismos semântico-cognitivos que de mecanismos estruturais. O que define uma associação é a relação entre o elemento âncora e a anáfora, e, como trabalhamos com esses elementos na textualidade, muitas vezes o discurso vai requerer um tom generalizante. A indefinitude nem sempre significa quantidade, conforme observamos nos exemplos analisados “um esparadrapo” ou “um balão de oxigênio” são elementos de um conjunto maior.

Para finalizar, reforçamos que a proposta de Kleiber precisa ser revista, pois o discurso, a textualidade garante a construção do sentido do texto, possibilitando relações associativas indefinidas. A afirmação categórica de que as AAs devem ser precedidas de artigos definidos desconsidera a construção da textualidade, que vimos defendendo em nossos trabalhos.

4. Referência Bibliográficas

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **A construção do referente no discurso**. Fascículo 7 do curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública; Universidade Aberta do Nordeste – Fundação Demócrito Rocha – Fortaleza, 2003.

_____. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.; BRITO (orgs). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Grupo Prottexto. Fortaleza, 2004.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHIERCHIA, G. **Semântica**. Tradução Luis Arthur Pagani, Líga Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Londrina, PR: EDUEL, 2003.

ILARI, R. Alguns problemas no estudo das anáforas textuais. KOCH, Ingedore et al (orgs.) In: **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 103-124

ILARI, R.; BUIN, E.; ZANIN, G. Resenha da obra L' anaphore associative de Kleiber. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 2003. 355-372.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. London, England, 1983.

KATZ, J.J.; FODOR, J. The structure of a semantic Theory. In: **Language**. 1963.

KLEIBER, G. **L'anaphore Associative**. Paris: PUF, 2001.

_____. **L'anaphore associative**. In: Caderno de estudos Lingüísticos, Campinas, SP: 2003.

KLEIBER, G.; SCHNEDECKER, C.; UJMA, L. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: **L'anaphore Associative: aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques**. Paris: KLINCKSIECK, 1994.

LIMA, M. L. C. Indefinido, anáfora e construção textual da referência. Campinas: IEL/Unicamp, Tese de Doutorado, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana** (Trad. Maria Sophia Zanotto). São Paulo: Educ, 2002.

RUSSELL, B. (1912). **Os problemas da Filosofia**. Tradução: Desidério Murcho. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

TALMY, L. **Toward a cognitive Semantics**, vol. 1. The MIT Press, Cambridge, Massachussets, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ANGÚSTIA E ABANDONO: A REPRESENTAÇÃO DO CORPO FEMININO NO LIVRO SUÍTE DE SILÊNCIOS, DE MARILIA ARNAUD

Luciane C. Santana Navarrete (graduanda) – UEM

Prof. Doutora Lúcia Osana Zolin (orientadora) – UEM

1. Introdução

O contato com o livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud, surgiu durante a pesquisa de iniciação científica *As escolhas da escritora brasileira contemporânea – parte II* iniciada em 1º de agosto de 2012 e finalizada em 31 de julho de 2013. Ela teve o propósito de investigar as escolhas feitas pelas escritoras brasileiras contemporâneas, na criação de seus textos literários, durante a primeira década dos anos 2000.

O projeto *As escolhas da escritora brasileira contemporânea – parte II* faz parte de um projeto maior coordenado pela professora doutora Lúcia Osana Zolin, intitulado *Literatura de autoria feminina contemporânea: escolhas inclusivas?* Esse projeto objetiva investigar se as escritoras brasileiras contemporâneas incluem em seus textos os segmentos marginalizados da sociedade.

Segundo uma pesquisa realizada por Regina Dalcastagnè, pesquisadora UNB/CNPq, o romance brasileiro contemporâneo é, predominantemente, escrito por homens e priorizam a criação de personagens centrais masculinas, brancas, de classe média e heterossexuais. Isso mostra uma representação elitista e centralizadora, pois as camadas excluídas socialmente - como negros, pobres, homossexuais, índios, deficientes, e até as mulheres -, não aparecem nessas obras ou aparecem pouco ou, ainda, possuem pouca voz.

Com o projeto *As escolhas da escritora brasileira contemporânea – parte II*, analisamos seis romances, dentre os quase cem que constituem o corpus da pesquisa *Literatura de autoria feminina contemporânea: escolhas inclusivas?* Esses romances foram: *Suíte de Silêncios* (Rocco 2012) de Marília Arnaud, *O segredo do oratório* (Record, 2012) de Luíze Valente, *Jonas, o copromanta* (Companhia das Letras, 2008) e

Ladrão de cadáveres (Rocco, 2010) de Patrícia Melo e *O sonho de Matilde* (Record, 2006) e *Meu marido* (Record, 2010) de Livia Garcia-Roza.

Os dados analisados vão desde a identificação das personagens por nome, idade e nacionalidade, passando pela aparência e condições físicas até questões como educação, sexualidade e envolvimento com a criminalidade. A hipótese levantada é a de que essas escritoras trazem para a cena literária personagens com características que normalmente não aparecem no todo das narrativas contemporâneas.

Nosso objetivo foi verificar, no decorrer da pesquisa de iniciação científica, se essas hipóteses se confirmam ou se as escritoras contemporâneas contribuem com a permanência dessa tradição literária excludente. O presente trabalho enfatizará os resultados relevantes obtidos com a análise do livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud, principalmente os que se referem à sexualidade da personagem central.

2. O livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud

O livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud possui 190 páginas e sete personagens relevantes, foram consideradas relevantes as personagens que contribuíram com o desenvolvimento da narrativa. Marília Arnaud cria uma narrativa intimista. A narradora Duína vai para seu passado e volta para o presente constantemente. A passagem entre o antes e o agora é muito tênue e o livro lembra um diário, pois, apesar de não apresentar datas ou saudações típicas desse gênero, tem um tom confessional.

Segue, a seguir, a apresentação das principais personagens do livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud:

Duína: a professora de violino é a protagonista do romance e sofre com os abandonos causados pelas pessoas que ama. Ao saber que morrerá, decide escrever suas memórias para João Antonio, o homem por quem foi apaixonada.

Raquel Torrealba: é a avó de Duína e mãe de Gaspar. Após a partida da nora, vai morar com o filho e os netos e passa a ser a figura feminina na vida de Duína.

Gaspar Torrealba: pai da Duína. Ele é um maestro respeitado e mergulha na própria dor quando a esposa o abandona. Por esse motivo, distancia-se emocionalmente dos filhos.

Felícia: é a mãe de Duína. Ela abandona a família e causa o primeiro trauma na vida da narradora.

João Antonio: ele é o homem que a narradora amou intensamente. João Antonio abandona Duína e diz que não consegue conviver com a dor que a traição causa em sua esposa.

Ramon: ele é o professor de violino de Duína, é mais velho que o pai da personagem e é seu primeiro parceiro sexual.

Victor: ele foi o primeiro namorado de Duína. Essa personagem idealizava a protagonista.

Segue, a seguir, a apresentação do resumo do livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud:

A autora Marília Arnaud constrói uma narradora autodiegética marcada por uma sequência de abandonos. Duína vai à cidade do homem que amou não para reencontrá-lo, mas para buscar sua presença nos lugares por onde ele passou. Ao caminhar pela cidade, a personagem olha as mulheres que andam nas ruas e imagina com qual delas ele já se deitou.

Ela escreve por não saber o que fazer com suas lembranças e dedica os seus escritos ao homem que a deixou. A personagem une as recordações da infância e as da vida adulta em um tom poético e sofrido. Às tardes, nas aulas de violino, com o professor Ramon; e às tardes no cinema com o namorado Victor, assim como às noites de amor no carro com João Antonio mostram um corpo feminino cobiçado e desejoso.

Duína tem sua angústia acentuada ao final da narrativa, pois uma doença, que não é especificada coloca a personagem diante da morte. Após receber a notícia da doença de um médico, a narradora mostra como se sente por estar morrendo e pede à morte o direito de ver seu o corpo ser degradado pelo tempo.

3. A personagem protagonista de *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud

Duína Torrealba é a protagonista do livro *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud. Ao criar essa personagem, Arnaud não promove grandes deslocamentos, inclusão de segmentos marginalizados socialmente, na narrativa brasileira. Isso ocorre, pois, apesar de oferecer a voz para uma personagem feminina, a autora coloca em cena uma mulher branca, sadia, de classe média, heterossexual e escolarizada, assim como as personagens masculinas criadas pelos autores nacionais presentes no cânone literário.

A protagonista narradora Duína tentava sufocar seus problemas com a música, mas tornou-se uma violinista frustrada. Ela é uma personagem marcada por saudades e

ausências. Esse sofrimento a impede de receber os afetos do irmão e da melhor amiga, que tentam ajudá-la a se recuperar do abandono de João Antonio.

Existe uma alternância de vozes no texto. Há uma Duína criança e adolescente relatando momentos de sofrimento e descobertas e uma Duína adulta, que está na cidade do amado. O livro é como uma carta/diário da personagem, com uma retrospectiva da vida, para João Antonio.

4. Angústia e abandono

A vida da personagem é marcada por uma sequência de abandonos: a mãe, o pai, João Antonio e o próprio abandono. O primeiro abandono da personagem é o da mãe, que deixa a família quando Duína ainda era criança.

O segundo abandono sofrido por Duína é o do pai. Ele se distanciou da família e mergulhou na própria dor quando a esposa foi embora, porque tudo na casa girava em torno da figura da mãe. Com a partida dela, Duína temeu pelo equilíbrio do pai e passou a fazer coisas para agradá-lo, como as aulas de música, porque ele era maestro.

A partida de João Antonio marca o terceiro abandono na vida da protagonista. A passagem do romance que narra esse momento mostra que a personagem usa como justificativa para abandonar Duína o sofrimento da esposa. Ele diz que não consegue conviver com a dor que a traição com Duína provoca nela. O último abandono da personagem é próprio abandono.

Percebemos que Duína é abandonada e se abandona, pois, durante um período, com a partida de seu amor suas relações sociais e profissionais são deixadas de lado e ela fica imersa na própria angústia.

5. A representação do corpo feminino

A personagem feminina, do romance *Suíte de silêncios*, de Marília Arnaud, não é representada apenas como alvo do desejo, mas também como aquela que busca o prazer. Podemos dividir a relação da personagem com o próprio corpo em três momentos: o corpo cobiçado, o corpo que deseja e o corpo que suplica.

Primeiro momento: corpo cobiçado

Foi com seu professor de violino, Ramon, que Duína teve suas primeiras experiências sexuais. Ele era casado e mais velho do que o pai da personagem. Como mostra o trecho a seguir:

Com que impossíveis palavras lhe diria que tudo começou com o professor Ramon tomando minha mão e a guiando até onde ia o seu querer, sem que eu lhe opusesse qualquer resistência? (ARNAUD, 2012, p. 175).

Sim, ele mesmo, aquele homem velho, tão velho quanto papai, mais, talvez, bastava ver o tanto de cabelo que lhe faltava na cabeça o peso das pálpebras, o prateado dos pelos que escapulia por uma fresta da camisa, a redondeza saliente da barriga, as veias saltadas no dorso das mãos. (ARNAUD, 2012, p. 175 e176).

Embora fosse bem mais velho que Duína, tudo indica que a relação dele com a personagem foi com a permissão dela. Esse relacionamento de Duína com Ramon a deixou com sentimento de culpa em relação ao primeiro namorado, Victor.

Victor, primeiro namorado de Duína, embora a desejasse tratava a personagem com todos os cuidados possíveis, pois acreditava na ingenuidade dela. Duína ficava muitos dias sem vê-lo, porque se sentia envergonhada por sua relação com Ramon. Ela tinha medo de dizer o que havia acontecido entre ela e o professor, porque temia a decepção de Victor. Como mostra o trecho a seguir:

Victor era bom além da conta. E por acreditar numa ingenuidade que há muito se despregara de mim, e com ela se iludir, tratava-me com uma reverência que só agradava o meu embaraço, como se eu pairasse acima da humanidade, cobrindo-me de atenções, adulando-me como nunca ninguém jamais fizera. Muitas vezes, incapaz de lhe dizer que eu não era em nada a criatura mais perfeita do universo, nem a mais casta, nem a mais sublime, como ele julgava, que na verdade estava bem longe disso, a mentira me apodrecendo a alma envergonhada, evitava encontrá-lo durante dias e dias (ARNAUD, 2012, p. 174-175).

Segundo momento: o corpo que deseja

Apesar das experiências com Ramon e Victor, o único amor de Duína foi por João Antonio. Embora as memórias sejam dedicadas pra ele, a narração prioriza a vida de Duína, com passagens pela infância, adolescência e vida adulta. O texto apresenta um curto relato sobre a maneira como Duína e João Antonio se conheceram, do amor dela por ele e do abandono dele.

O médico, João Antonio, foi o alvo do maior desejo de Duína. Na narração sobre a relação deles são priorizados os encontros dentro do carro dele nas madrugadas. Além disso, aparecem relatos da narradora sobre a paixão que ela sentia por ele. Como exemplifica o trecho a seguir:

Qual o destino de um corpo, senão a sublimidade de outro? Como era possível que eu tivesse vivido tantos anos sem saber de sua existência? Como podia haver em mim aquele amor, amor excessivo, amor de uma vida inteira, para ser amor todo seu? (ARNAUD, 2012, p. 180).

Terceiro momento: o corpo que suplica

No terceiro momento da relação da personagem Duína com o próprio corpo ocorre uma súplica pela degradação. A personagem descobre, em uma consulta médica, que está doente. Ela diz ao médico que deveria existir um manual que ensinasse as pessoas a morrerem e o deixa constrangido. No trecho a seguir, Duína fala de sua dor por não poder envelhecer e pensa nos prazeres da velhice:

Pois deveria ser dado a todo ser humano o direito de escolher entre a morte e a desgraça de um rosto encarquilhado, pele frouxa, boca caída, olhos embaçados pela catarata, pernas trôpegas, articulações vencidas pelo reumatismo! Quem disse que não existe prazer no mingau de araruta, na sopa quente, no banho morno, no cambaleante passeio matinal, no estar debaixo das cobertas ouvindo a balada da chuva, na visão do sol desfalecendo por trás de uma torre de igreja? (ARNAUD, 2012, p. 186).

O trecho, a seguir, mostra o pedido da personagem para a morte:

Tem certeza que já é hora Senhora Morte? Sequer sei de Deus do seu caminho e verdade, embora tenham me garantido que com ele na retaguarda é possível se partir menos só. (ARNAUD, 2012, p. 187)

“Oh, Senhora Morte!, dá-me o tempo dos pequeníssimos deleites, das mínimas alegrias, da miséria do corpo aos frangalhos e da mais piedosa ternura por ele, o corpo amado, o corpo filho!” (ARNAUD, 2012, p. 187).

Os três momentos da relação de Duína com o próprio corpo - o corpo cobiçado, o corpo que deseja e o corpo que suplica -, colocam em cena uma personagem dividida entre desejos, amores e culpas.

4. Considerações finais

Embora não tenha provocado grandes deslocamentos com a criação da personagem central Duína, Marília Arnaud, em *Suíte de Silêncios*, coloca em cena, diferente do estereótipo feminino negativo difundido na literatura e em outras artes, uma mulher que não é, apenas, alvo do desejo masculino, mas que assume, e vive, sua dor.

A autora mostra uma figura feminina desejada e erotizada. Porém, a personagem não é somente submissa aos desejos masculinos. Ela é dual. Duína deseja e é desejada, ama e é amada, abandona e é abandonada.

A protagonista desse romance representa muitos corpos. O corpo infantil mostra a criança frágil que chora pela falta da mãe e pelo sofrimento do pai. Na juventude e vida adulta, um corpo em descobrimento e erotizado é narrado. No final da obra, um corpo envelhecido é sonhado pela narradora

Nesse romance, o corpo feminino, que durante muitos anos foi calado e escondido por preconceitos construídos culturalmente, é sutilmente apresentado pela narradora. A personagem construída por Arnaud é uma suíte de silêncios. Uma mulher repleta de sentimentos confusos e desejos nem sempre realizados, que expõe em um tom dramático seus desejos, angústias e temores mais profundos. Duína ama, quer ser amada e deseja que seu corpo complete o ciclo natural da vida. Isso inclui o envelhecimento que é almejado após a notícia da morte que se aproxima.

5. Referências bibliográficas

ARNAUD, Marília. **Suíte de silêncios**. Rocco: Rio de Janeiro, 2012.

GARCIA-ROZA, Livia. **Meu marido**. Record: Rio de Janeiro, 2006.

GARCIA-ROZA, Livia. **O sonho de Matilde**. Record: Rio de Janeiro, 2010.

MELO, Patrícia. **Jonas, o copromanta**. Companhia das Letras: São Paulo, 2008.

MELO, Patrícia. **Ladrão de cadáveres**. Rocco: Rio de Janeiro, 2010.

VALENTE, Luize. **O segredo do oratório**. Record: Rio de Janeiro, 2012.

ZOLIN, Lucia O. **Desconstruindo a opressão: A imagem feminina em A República dos sonhos, de Nérida Piñon**. Maringá: Eduem, 2003.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE LINHAS DE DIFERENÇA NO TEXTO LITERÁRIO “MISSA DO GALO” DE MACHADO DE ASSIS

Fábio Ricardo Gioppo (especialista)- UEPG

Silvana Oliveira (doutora)- UEPG

Com relação à obra que vamos analisar, em específico, procuraremos tratar do acontecimento em si, ou seja, a conversa que Nogueira teve, aos dezessete anos de idade, com a Dona Conceição na casa desta. Sabemos que a história é narrada pelo próprio Nogueira anos mais tarde, o que nos leva a pensar sobre algumas questões que o levaram a fazê-lo: 1- aquele acontecimento, realmente, para ele, teve um valor/impacto muito grande; 2- ele não entendeu ainda o que se passou naquela noite; 3- ele apenas quer reviver aquele momento, narrando/escondendo/revelando o que ele pôde apreender daquele encontro; 4- ele tinha outras expectativas sobre aquele momento e quer, talvez, que o leitor o ratifique.

Trabalharemos com o que o texto pode nos revelar, se é que tem algo a ser revelado, visto que nem o narrador entendeu o que aconteceu naquela noite; porém, com um olhar agudo, faremos algumas conjecturas e inferências, levando em consideração o aspecto verossímil, é claro, que o texto nos permite realizar, chegando a algumas conclusões, sempre norteados pelos conceitos de linha dura, linha molecular e linha de fuga, desenvolvidos e propostos por Deleuze e Guatarri.

Começemos por expor os conceitos que os autores desenvolvem e afirmam funcionar em nossas vidas e que também funcionam na vida dos personagens nos textos.

Segundo Deleuze e Guatarri:

Existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um

conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3 p.61)

Podemos entender que a linha dura seriam as áreas de nossas vidas que estão estabilizadas de tal forma que há como que um modo previsto de as coisas acontecerem e se desenvolverem dentro de nossa subjetividade, relacionamentos, sentimentos, decisões. É como se tomássemos as atitudes que tomamos porque há como que uma espécie de predestinação para cada um de nós. Conforme nossa vida foi se “desenhando”, juntamente com ela e nela uma linha dura estava sendo talhada. O que não é bom nem ruim, pelo contrário, isso nos garante estabilidade e seria muito bom se apenas existisse esse modo, essa linha, porque as coisas sempre estariam no seu devido lugar: não precisaríamos nos mexer, nos incomodar, nos desconfortar, enfim estaríamos estáveis. Só que não é assim que acontece, na realidade, porque juntamente com essa linha dura agem as outras duas linhas existentes: molecular e de fuga. Na verdade, são infinitas linhas prováveis que podem ser propostas e “surgirem” em nosso caminho. Essas linhas nos atravessam o tempo todo e nos conclamam a uma tomada de decisão o tempo todo, desafiando a linha dura, estável.

Os autores afirmam que:

...a linha de vida, linha de segmentaridade dura ou molar, de forma alguma é uma linha de morte, já que ocupa e atravessa nossa vida, e finalmente parecerá sempre triunfar. Ela comporta até mesmo muita ternura e amor. Seria fácil demais dizer: "essa linha é ruim", pois vocês a encontrarão por toda a parte, e em todas as outras. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3, p. 62)

De maneira nenhuma a linha de segmentaridade dura é negativa, pelo contrário, como já afirmamos, ela é benéfica pois garante a estabilidade em nossas vidas. Essa estabilidade pode nos afetar de diversas formas, fazendo com que apenas nos agarremos mais a ela ou nos desafiando a traspassá-la. Como os próprios autores disseram “Ela comporta muita ternura e amor”. O problema (ou não) é que ela está, constantemente, sendo desafiada e colocada à prova pelas linhas moleculares e de fuga. Nossa estabilidade, quando desafiada, a um primeiro momento nos causa um desconforto, pois estamos confortáveis em nosso lugar. Podemos aceitar o desafio, o que certamente, à frente, nos lançará para uma nova linha dura e estável; ou podemos ficar passivos diante do que a “vida” nos propõe como opções.

É certo que em diversos momentos não é sábio ceder à força das outras linhas (molecular e de fuga), mas quem disse que essas outras linhas também não possuem uma força tamanha capaz de nos cativar, lançando um engodo que nos capturará e nos inserirá em uma nova realidade, que pode ser mais viva que a primeira? Que pode ser mais mortal que a primeira?

Quando os autores afirmam que *“Na primeira (linha dura) há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos”* p. 65, entendemos perfeitamente que isso tudo é necessário, pois vivemos a maior parte do tempo alinhados com essa linha. Seria loucura se não pudéssemos embasar nossos atos e atitudes em um lugar sólido. A linha dura é sólida. Ela, através do bom senso, da lógica, da inteligência, da racionalidade nos prova que é necessário viver dentro de alguns padrões que são aceitáveis (e saudáveis) para a nossa própria vida. E isso é certo, pois se não fosse assim, o caos estaria instalado. Se cada um agisse de acordo com as suas próprias linhas de fuga, onde é que nos encontraríamos uns com os outros? A linha dura traz ordem à vida, figura como uma mantenedora dos bons costumes, bons hábitos, boas maneiras, fazendo com que hajamos com sensatez.

E dentro das intermináveis relações a que estamos suscetíveis a desenvolver, poderemos nos deparar com a linha dura de outrem que desafia nossa própria linha dura. Afirmamos que a linha dura não é única. Entendemos que há as instituições, Estado, Governo, Países... mas que na individualidade do sujeito ele “cria” (ou recebe pronta?) para si uma própria linha dura, sobre a qual faz com que a sua vida funcione.

A outra linha proposta por Deleuze e Guatarri (1996) é a linha molecular e sobre ela eles afirmam que *“é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação.”* p. 65. Ao percebermos a existência dessa linha, vemos que nela há muita força. Ela está nos impelindo a uma tomada de decisão, sempre. Quando essas linhas nos atravessam, somos convocados a uma espécie de interrogatório em que a pergunta principal é: “O que você vai fazer agora?” Normalmente, tendemos a ficar sobre a linha dura. É mais ou menos como que estivéssemos, a todo momento, sendo colocados à prova. Questões surgem no desenrolar de nossa história e nos “forçam” a tomar decisões. Essas decisões, obviamente, são tomadas através do olhar da linha dura, caso contrário, esta não teria razão de existir.

O “problema” é que a linha dura está, constantemente, sendo desafiada a mudar; e se ela cede, incorpora um novo modo de ser, que a partir de então, se transformará, se modificará em uma nova espécie de linha dura, e tudo isso por ter “cedido” à linha molecular. Temos a impressão de que a linha molecular, se fosse ela uma pessoa, não fica muito “chateada” se não a recebem a todo momento. A questão é: em algum momento ela será aceita, e isso implicará em uma mudança de postura na vida do indivíduo. E é lógico que todo esse jogo de forças está condicionado a uma decisão do sujeito.

Os autores afirmam que:

Essa linha molecular mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Uma micropolítica. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3, p. 66)

Visto que a linha molecular não é apenas interior e pessoal, tendemos a crer que ela age através dos relacionamentos a que estamos expostos, a que os personagens estão expostos. Essas linhas que nos atravessam o tempo todo têm a força de causar em nós mudanças significativas a ponto de desestabilizar a linha dura existente, transformando-a em uma outra. Entendemos que as segmentações a que estamos destinados a sofrer são de diversas naturezas: religiosa, emocional, relacional, profissional, amorosa, identitária... Essas segmentações estão caminhando junto a nós e sempre se colocando “à disposição”. Cabe ao sujeito tomar a decisão de se lançar a uma nova proposta de segmentaridade. Entendemos que a alteração da subjetividade pode estar atrelada a uma imposição de força maior, como uma catástrofe, por exemplo. Mas mesmo assim caberá ao sujeito se adaptar dentro de uma nova linha dura, a qual foi imposta, temporariamente, pelas circunstâncias. Os autores dizem que “*A segmentaridade maleável não tem nada a ver com o imaginário, e a micropolítica não é menos extensiva e real do que a outra.*” P. 72

Para embasar o que dissemos acima, lemos as palavras de Deleuze e Guatarri (1996) os quais dizem que:

...a segmentaridade maleável não seria mais do que uma espécie de compromisso, procedendo por desterritorializações relativas, e permitindo reterritorializações que bloqueiam e remetem para a linha dura. É curioso como a segmentaridade maleável está presa entre as outras duas linhas, pronta para tombar para um lado ou para o outro — essa é a sua ambiguidade. E ainda é preciso ver as diversas combinações: a linha de

fuga de alguém, grupo ou indivíduo, pode muito bem não favorecer a de um outro; pode, ao contrário, barrá-la, interditá-la a ele, e lançá-lo ainda mais em uma segmentaridade dura. Ocorre bastante no amor que a linha criadora de alguém seja o aprisionamento do outro. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3, p. 73)

Os autores negam que a linha de fuga é uma forma de se refugiar em algum lugar de tal forma a se esconder daquilo que confronta a realidade vivida e a que possa vir a ser. Eles afirmam que “Quanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge, por conta própria, foge às “suas responsabilidades”, foge do mundo, se refugia no deserto, ou ainda na arte... etc. Falsa impressão. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3, p. 72)

Essa falsa impressão a que se referem os autores talvez tenha a ver com o modo que se dá a linha de fuga. Ela é abstrata, porém faz parte do momento de vida do herói, da pessoa, configurando assim uma realidade alternativa pulsante. Poderíamos pensar na linha de fuga como uma visão por parte do indivíduo, a qual engloba as outras duas linhas. Ele vê a linha dura, percebe a linha molecular e flerta com a linha de fuga como quem anda à beira de um abismo. A linha de fuga intima o indivíduo para uma tomada de decisão. Mesmo que ele volte para a linha dura, ele retorna diferente ao ponto de início, pois a linha de fuga propicia ao sujeito uma desterritorialização capaz de alterar radicalmente a linha dura em que ele se encontra. A linha de fuga proporciona ao indivíduo possibilidades, mas este é quem decide “andar” por ela. Se bem que no momento em que ela, a linha de fuga aparece (não que ela seja independente do sujeito – ela já está ali), de certo modo o sujeito já se deixou “contaminar” por ela, vivendo-a assim.

Os autores afirmam ainda que:

Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, vol.3, p.72)

Passemos agora à análise do conto de Machado de Assis. Daremos mais atenção à personagem Conceição, embora vejamos as linhas de segmentaridade funcionando na vida de outros personagens.

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranqüilo, naquela casa assobradada da rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Meneses trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas, afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito. (ASSIS, 1983, p.81)

Ao nos dar várias explicações sobre o fato de estar ali naquela casa, o narrador nos revela como “funcionava” aquela família. Quando o narrador diz, “*A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas.*”, ele na verdade nos mostra a linha dura existente ali, a qual era vivida por Conceição. Fica visível a estabilidade em que vivem as personagens. Conceição era casada e, aparentemente, tinha um relacionamento normal com seu marido. O fato de a mãe dela morar junto, na mesma casa, reforça essa noção de estabilidade, demonstrando que há aprovação no estado de coisas ali presente. Então a linha segmentaridade dura está posta: Conceição tem um marido, tem duas escravas e tem a companhia de sua mãe.

Mas, analisando esse primeiro trecho, ainda, percebemos que a linha dura é influenciada diretamente pela linha de segmentaridade maleável: Meneses, marido de Conceição, tem uma amante. Poderíamos afirmar que até certo ponto da caminhada da vida da nossa personagem, essa linha maleável, misturada à dura, a incomodava e machucava sua subjetividade, sua honra. A linha de segmentaridade maleável coloca diante de Conceição duas (ou mais) possibilidades: a de romper com o relacionamento com o marido, abrindo a partir daí um leque de possibilidades na vida; ou a de se resignar, aceitando “passivamente” a situação.

Temos aqui um ponto de tensão, onde há forças puxando para vários lados. Conceição opta por retornar à linha dura, preferindo a estabilidade da família. “*Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas, afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito*”. Percebamos a gradação existente no movimento em que a linha maleável faz para que haja um retorno

à linha dura. Este movimento se dá, semanticamente, através dos verbos “*padecer, resignar, acostumar, achar direito*”. Importante notarmos que no momento em que começa o retorno à linha dura, a personagem inicia um processo de modificação; pois o conhecimento do fato que o marido a trai, de início gera em si dor, porém, essa dor se transforma em paciência com a injustiça sofrida, em seguida dá lugar a uma espécie de cicatrização e por fim revela altruísmo, pois ela permite que o marido desfrute de um relacionamento extraconjugal, sem que por ela (aparentemente) seja cobrado.

A linha dura novamente se mostra estável, após passar por um período de tensão. Imaginemos um rio que flui pacificamente, mas que, de repente, no trajeto das águas, aparecem pedras, criando assim algumas corredeiras, fazendo com que as águas fiquem turbulentas, agitadas, barulhentas. As corredeiras, porém, acabam e o rio volta a ser tranquilo e sereno, no entanto modificado. Conceição volta, após a turbulência, à sua vida “normal”, porém ela não é mais a mesma.

Conceição é o pivô desta história toda; proporciona ao marido liberdade, à mãe tristeza, às escravas momentos de descontração e ao jovem (e ao velho) Nogueira mistério.

Nogueira, aos dezessete anos, morando nesta casa, juntamente com esta família, também tem estabilidade em sua vida. Estuda, lê, tem alguns amigos, e no momento da narração da história encontra-se mais idoso, porém lembrando o que acontecera naquela noite de natal. Ele combinara com um amigo de assistir à missa do galo. À meia noite, ele iria chamar o amigo para juntos irem à igreja. Porém, entre às dez e meia e à meia noite, aconteceu algo, que segundo ele, nunca tivera a compreensão.

O que aconteceu foi que a mulher do escrivão acordou (ou não dormiu), foi até a sala onde Nogueira estava lendo e lá começou a desenvolver com ele uma conversa. E é sobre alguns detalhes desta conversa que iremos fazer a aplicação do que Deleuze e Guatarri chamam linha de fuga.

A começar pelo instante em que se dá a entrada de Conceição no ambiente em que se encontrava Nogueira, notamos um ar misterioso. Pois Nogueira estava embriagado com a leitura de que estava desfrutando e “do nada”, Conceição entra na sala. Vestida de branco, misteriosa, e por que não afirmar, sedutora. Lembremo-nos de que há aqui um encontro a sós de um adolescente e de uma mulher de trinta anos, à noite, em uma sala mal iluminada. O “clima” está propenso para que algo aconteça. E analisando de mais perto, percebemos que esse algo tem uma conotação sexual muito

forte. Ou podemos apenas pensar que foi uma conversa inocente entre uma mulher bem intencionada com um adolescente inocente. Porém, se fosse apenas uma conversa desinteressada, teria tal lembrança um impacto tão forte no imaginário do narrador, que agora tem anos de experiência?

Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras. Fechei o livro; ela foi sentar-se na cadeira que ficava defronte de mim, perto do canapé. Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza:

- Não! qual! Acordei por acordar.

Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono. (ASSIS, 1983, p.82)

Talvez essa conversa se caracterize em sua totalidade como uma linha de fuga para Conceição. Visto que a linha de fuga tem em si um sentido clandestino, um sentido inesperado. Ao entrar na sala, ela senta-se em frente ao menino e afirma não ter sido acordada por ele. No entanto, Nogueira duvida de que ela estivesse dormindo, pois os olhos não eram de pessoa que estivesse dormindo. Esse contato olho no olho nos permite afirmar que não havia barreiras entre eles. Os dois estavam como iguais e desimpedidos naquela noite. Ele lê nos olhos dela que ela não dormira e percebe, claramente, uma possibilidade de que Conceição quieria ter com ele algo a mais do que uma simples conversa. Pois ela não dormira, esperara a mãe pegar no sono, e com relação ao marido, não havia preocupação, pois era noite de “teatro”. Nogueira reconhece essa possibilidade, uma outra possibilidade, essa linha de fuga, porém, afirma (agora enquanto está mais idoso) que em outro espírito, talvez alguém com uma mente poluída, ou seja, alguém capaz de cometer atitudes não dignas em uma casa de família, é que essa possibilidade encontraria guarida. Por que será que Conceição resolve, naquela noite, conversar com Nogueira a sós, às escondidas, protegida pela penumbra que está naquela sala?

Com relação à conversa que tiveram durante uma hora, muito pouco há, nas palavras que pudesse conotar um desejo sexual de Conceição para com o rapaz. Porém, o seu corpo revelava muito do que, provavelmente, ela teria em mente. A começar pelo fato de sentar-se ao lado dele, em uma posição frontal, uma posição de visualização direta. Ao ouvi-lo falar sobre os romances que lera: Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio-cerradas, sem os

tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beijos, para umedecê-los. (ASSIS, 1983, p.83)

Gostaríamos de chamar atenção apenas para o fato de que quem estava falando sem parar era Nogueira, e se havia alguém que precisava umedecer os lábios, pelo fato de estarem secos pela fala, era ele e não ela. Percebemos nesta descrição uma forte conotação sexual. Conceição, através de seu corpo está falando muito. Embora ela tenha a fama, segundo o narrador, de ser uma santa, durante a conversa que tiveram durante uma hora, percebemos alguns traços de malícia.

Ela se arruma novamente na cadeira sem tirar os olhos dele, e quando Nogueira faz menção de ir embora, ela o conforta dizendo que é cedo ainda. Ela o “prende” novamente na conversa, puxando um assunto irrelevante, qualquer. Ele não percebe o engodo (ou percebe) e permanece conversando. Quando ela diz, no meio da conversa, “*Mas também estou ficando velha*” ao que ele responde “*Que velha o quê, dona Conceição*”

A impressão que temos é que, por Conceição ser rejeitada pelo marido, visto que este prefere procurar sexo fora de casa, ela se sente diminuída e também se sente uma mulher não atraente. Ao ouvir Nogueira afirmando que não a acha velha, e pelo tom da exclamação, pelo contrário, vê nela uma mulher atraente e bonita, Conceição sorri e tem uma nova atitude. Normalmente, era tranqüila nas atitudes, mas pelo calor daquelas palavras do adolescente ela tem, agora, uma nova postura: rápida, vívida, movimentando-se pela sala, como quem se exhibe por inteiro. E ao voltar para a conversação, repetimos, irrelevante nas ideias, ela se detém novamente em frente ao Nogueira e retoma o assunto da missa, afirmando ser a mesma coisa que no interior, na roça. Parece-nos que ela, ao insistir que as missas se parecem, demonstra através dessa atitude, uma intenção de fazer com que Nogueira prefira passar a noite ali, com ela. Nogueira afirmara que não queria perder a missa, imaginando o luxo que lá encontraria, e também a quantidade de gente reunida naquele momento especial de Natal, ao que Conceição:

Pouco a pouco, tinha-se inclinado; fincara os cotovelos no mármore da mesa e metera o rosto entre as mãos espalmadas. Não estando abotoadas, as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muitos claros, e menos magros do que se poderiam supor. A vista não era nova para mim, posto também não fosse comum; naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia contá-las do meu lugar. A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro. (ASSIS, 1983, p. 83)

Conceição era tida como uma santa, porém suas atitudes demonstravam outra coisa: Conceição era sedutora. Uma cena que era comum para o rapaz, os braços de Conceição, naquela noite ganhava um novo sentido. Nogueira afirma estar mais esperto agora do que no momento em que li o livro. Se lembrarmos o adjetivo que ele usou para a sensação que teve ao ler o livro notamos que a palavra era: *ébrio*. O que será que ele estaria dizendo com *“A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro.”*? Configura-se aqui uma linha de fuga muito clara para a vida do rapaz: havia a possibilidade de um envolvimento muito além do que um inquilino na casa de uma mulher de família. Quem sabe uma relação amorosa estaria prestes a ser colocada em prática.

A posição do corpo de Conceição durante a conversa, configurava-se também em uma linha de fuga, pois Nogueira sempre a via respeitosamente, como uma santa. Porém durante aquela noite de Natal singular, o corpo de Conceição ganhara para Nogueira uma nova forma, uma *“...posição, que me enchia de gosto, tão perto ficavam nossas caras.”* Os dois, a sós, cochichando com os rostos aproximados, com os corpos aproximados, inflamados, aquecidos. Seria isso possível tendo em vista a “castidade” de Conceição e a ingenuidade de Nogueira? Seria possível sim, tanto que o foi. Os dois gozaram aqueles momentos. A linha de fuga, que de abstrata não tem nada, segundo Deleuze e Guatarri, está em ação durante aquela hora inteira de Natal.

Em meio a este clima de sedução, que supostamente enxergamos, Conceição faz menção a dois quadros que estão pendurados naquela parede. Um é o de “Cleópatra”, o outro era de “mulheres”. Conceição não aceita que eles estejam ali, não gosta daqueles quadros ali; pois além de estarem manchados, não combinam com a sala de uma casa de família. De um extremo a outro. A linha de fuga quase se concretiza, pois esperávamos que houvesse um envolvimento entre os dois. Porém, parece que por um instante, aqueles quadros criam em Conceição, despertam nela, um certo nojo e desprezo por assuntos sensuais. Ela preferia que ali estivessem quadros com a imagem de santas.

A conversa e clima que havia no ar, parece ter se desfeito por ela tocar nesse assunto mais “religioso”. A impressão que dá é que voltamos à linha dura da vida da Conceição: uma vida casta, pura, de santidade. Mesmo que ainda estivesse ali, a sós, com um rapaz, conversando sobre assuntos não importantes, não pensaríamos nesse momento, que ela poderia ter uma atitude que não condissesse com a atitude de uma

mulher de família. Porém, ao acabar seu discurso sobre os quadros, ela afirma: *“É o que eu penso; mas eu penso muita coisa assim esquisita.”* Podemos perceber que ela abre a porta novamente para uma linha de fuga ao afirmar que pensa *“muita coisa esquisita”*. Porém já era tarde, Nogueira ao ouvi-la falando sobre quadros e imagens de santa, lembrou-se, despertado pela palavra *“oratório”*, da missa. Parece que ele abre a boca, fazendo menção de se dirigir à casa do amigo para juntos irem à missa, porém ele fica quieto ao ouvi-la falar agora do passado e de suas histórias.

Nogueira parecia estar enfeitiçado por aquela conversa, na verdade, entendemos que na conversa não havia nada de encantador, mas a que lhe falava era quem o encantava. Em determinado momento, ele afirma que, durante a conversa concordara com o que Conceição dizia, só por concordar, *“...para dizer alguma coisa, para sair da espécie de sono magnético, ou o que quer que era que me tolhia a língua e os sentidos.”*

Querida e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela, e arredava-os por um sentimento de respeito; mas a idéia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. A conversa ia morrendo. Na rua, o silêncio era completo. (ASSIS, 1983, p. 84)

Percebemos a linha de fuga novamente em ação. Porém, subitamente, *“uma pancada na janela, do lado de fora, e uma voz que bradava: “Missa do galo! missa do galo!”*, faz com que retornemos à “realidade”, à linha dura, àquela noite de Natal, ao fato de Nogueira ter combinado com um amigo a ida à missa do galo, à vida normal, estável de um inquilino que mora na casa do escrivão; à vida normal de uma mulher que mora com o marido, mora com a mãe, duas escravas... Nada aconteceu! Nada aconteceu?

Ao escutar as batidas na janela, Conceição comenta que ao invés de Nogueira ir acordar o amigo, é o amigo que o vem para o “acordar”. Mas é interessante que Nogueira não deseja acordar, pois ele sabe que já é tarde e mesmo assim indaga *“Já serão horas?”* É visível que ele não quer que sejam horas, é notável que ele deseja ficar mais ali, com aquela mulher, com aquele ambiente, com aquela possibilidade. Possibilidade clandestina que pareceu a ele tão agradável que não deseja mais ir. Tanto que o amigo bate novamente na janela: *“Missa do galo!”*

Interessante notar que parece que nada aconteceu, apenas uma conversa... Porém entre as últimas palavras de Conceição está a seguinte frase: *“A culpa foi minha.”*

Culpa? Do atraso? Ou será que ela achou que tivesse ido longe demais, com aquele jogo de sedução, notando as atitudes do jovem Nogueira?

Durante a missa, linha dura novamente, em que está inserido Nogueira, acontece algo, no mínimo, interessante: “*Durante a missa, a figura de Conceição interpôs-se mais de uma vez, entre mim e o padre; fique isto à conta dos meus dezessete anos.*” Há, na história um retorno natural para a linha dura, pois no dia seguinte, Conceição estava “*como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversa da véspera.*” Entendemos que este retorno à linha dura se dá de modo natural, mas entendemos que a linha maleável e a de fuga existente durante a narração, proporcionam aos personagens um retorno à linha dura de uma maneira totalmente diferentes, a ponto de Nogueira, após anos de vida, estar nos contando essa história.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. — Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS)

ASSIS, Machado de. **Contos**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1983. p. 81-85



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ARGUMENTAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE ESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR

Rosita Maria Bastos dos Santos (mestre) - UEPG

0. Introdução

A experiência sistemática de ensino e aprendizagem da argumentação (como parte das práticas de escrita), a nosso ver, não deveria apenas se constituir como prática pedagógica de escrita, mas de prática socializante de escrita, no sentido de proporcionar ao aluno aquisição de um recurso indispensável para sua condição de cidadão.

Acompanhando as orientações sobre ensino de Língua Portuguesa como as apresentadas pelas Orientações Curriculares (2006), consideramos ajustado pressupor que a análise textual com base nos aspectos pertinentes à atividade de argumentar se enquadra como atividade das práticas de linguagem que, entre outros focos de análise, propõe o conhecimento e a prática de estratégias textualizadoras.

O conhecimento sobre a dinâmica textualizadora de argumentar está, portanto, entre as atividades de uma prática de linguagem que como todas tem estratégias próprias de organização.

Este artigo traz algumas considerações sobre a argumentação concebida como prática de linguagem a partir de conhecimentos e utilização de procedimentos de análise textual, mais especificamente observada em uma das dimensões da organização textual que é o nível de sequência textual.

Trata-se, portanto, de abordagem no âmbito da análise textual com vistas aos procedimentos usados na construção da argumentação em modalidade escrita, observados em textos produzidos por alunos do Ensino Médio.

Apoiamo-nos teoricamente na proposta de sequência argumentativa apresentada por Jean-Michel Adam e no modelo Toulmin de argumentação. Nossa hipótese é a de

que os esquemas demonstrados por esses teóricos apresentam “comportamentos” diferenciados de estruturação. Interessa-nos observar essas diferenças e até que ponto podem estar associadas aos níveis diferenciados dos alunos em relação ao nível escolar, uma vez que o corpus compreende produções elaboradas por alunos dos três anos do Ensino Médio.

Acompanham nossa pesquisa reflexões sobre o fato de que a ação de argumentar deva ser tratada por nós professores como uma habilidade que poderia e deveria ser aprimorada na escola, dando ao estudante condições de compreender e analisar pontos de vista diferentes dos seus, assim como defender com proficiência suas opiniões. Assim, vemos como fundamental que, no plano das produções textuais orais ou escritas, a argumentação seja valorizada como importante atividade de linguagem.

1. A sequência argumentativa como unidade textual

A unidade sequência textual é caracterizada por ser prototípica e relativamente estável dentro do texto.

Uma sequência tem em seu interior um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados que adquirem sentido na relação uma com a outra e que juntas formam uma unidade cuja organização vai refletir “tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (Adam, 2008, p.204)

Conforme a combinação de macroproposições, que ocorre por um agrupamento mais ou menos típico de proposições, a composição da sequência terá como função narrar, argumentar, explicar, dialogar ou descrever (e estas, por sua vez podem agrupar-se para a formação da estrutura mais ampla do plano de texto)

Em Adam (2008) encontraremos a seguinte definição: de sequência como unidade composicional do texto.

Uma sequência é uma estrutura, isto é :

Uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;

Uma entidade **relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (p.204)

Um conjunto de proposições-enunciado forma uma macroproposição. Tomando a sequência argumentativa como exemplo, teríamos um conjunto de proposições-enunciado ligadas por conectores argumentativos formando um período (macroproposição). Haverá um conjunto de macroproposições dentro da sequência argumentativa e cada macroproposição assume uma função específica para que no conjunto se estabeleça a função argumentativa de defender um ponto de vista. As funções exercidas pelas macroproposições numa sequência argumentativa são: conclusão, dados, garantias, apoios e a refutação.

Em alguns casos, a não sucessividade ou mesmo a não explicitude de alguns elementos não condena o texto a uma falta de sentido. Além disso, algumas dessas macroproposições podem estar inferidas no texto.

A sequência tem o papel de apresentar de forma esquemática o raciocínio argumentativo. É importante que se diga, porém, que embora a sequência seja de caráter prototípico, ela é empiricamente observável nos textos, o que significa considerar que a realização da sequência no texto pode variar quanto à apresentação de seus elementos constituintes.

Por estruturas relativamente estáveis, podemos compreender, a partir das colocações de Adam (2008), que as sequências apresentam um “comportamento” estrutural próprio, tipificado. Pela sua forma de composição, ela poderá exercer uma função específica de narrar, argumentar, descrever, dar instruções, explicar ou expor, apresentar um diálogo.

Para ilustrar a estrutura argumentativa como preconiza Adam, observemos o texto a seguir:

(T1)

Por que cotas?¹

Acredita-se que com o sistema de cotas ficará melhor a entrada de alunos que cursaram o Ensino Médio nas escolas públicas, nas Universidades, cerca de 50%, e o restante será dividido entre negros, índios e portadores de deficiências físicas.

Mas isso não é necessário, pois cada pessoa deveria ter oportunidades iguais, seja ele branco,

¹ Os textos foram produzidos atendendo uma proposta de produção textual que solicitava do aluno a apresentação e a defesa de um ponto de vista sobre a lei de cotas em universidades e institutos federais para alunos que cursarem integralmente o Ensino Médio em escola pública. A proposta contava também com algumas orientações sobre número mínimo (15) e máximo (20) de linhas e com dois textos de apoio baseados no tema proposto.

negro, índios ou deficientes.
 Tanto uma pessoa que estuda em uma escola particular, tem o mesmo nível de estudo que outra de uma escola estadual, ou de afrodescendentes.
 Não é uma cota que definirá a inteligência de cada um.
 Os direitos tem que ser igual para todos, independente de sua cor, raça ou religião.
 (aluno de 1º. ano do Ensino Médio)

Em termos de organização do raciocínio argumentativo poderíamos assim visualizar organização em sequência:

SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA (categorias constituintes e suas funções)	
Macroproposições	Texto 01
(C) Conclusão/Tese anterior: (Tese supostamente admitida)	<i>“Acredita-se que com o sistema de cotas ficará melhor a entrada de alunos que cursaram o Ensino Médio nas escolas públicas.”</i>
(D) Dado/Fato: (Fato, constatação, informação de onde se parte em direção à conclusão)	<i>“nas Universidades, cerca de 50%, e o restante será dividido entre negros, índios e portadores de deficiências físicas”.</i>
(C) Conclusão/Tese: (Esta é a tese do locutor assumida diante do tema em questão e, nesse caso, refutando a tese anterior)	<i>“Mas isso não é necessário”</i>
Sustentação (apresentação de argumentos que justificam a tese defendida)	(G) Garantias (Podem ser gerais, hipotéticas. São consideradas afirmações-ponte por se tratarem de proposições que explicam como os dados levam à conclusão apresentada)
	(G1) <i>“pois cada pessoa deveria ter oportunidades iguais, seja ele branco, negro, índios ou deficientes.”</i> (G2) <i>“Tanto uma pessoa que estuda em uma escola particular, tem o mesmo nível de estudo que outra de uma escola estadual, ou de afrodescendentes”.</i> (G3) <i>“Não é uma cota que definirá a inteligência de cada um.”</i>
	(S) Suporte (Trata-se de apoio, de credenciais que emprestam autoridade às garantias. Está relacionado a estatutos, leis, axiomas, dispositivos legais)
	(S) <i>“Os direitos tem que ser igual para todos, independente de sua cor, raça ou religião”.</i>

Nesse texto, o locutor apresenta uma tese anterior possivelmente assumida de que as cotas “melhorariam” o ingresso ao ensino universitário público de alunos que cursarem o ensino médio em escolas públicas.

A partir do pronome *isso*, o locutor referencia uma tese já assumida e suas possíveis implicações (inferências sobre as vantagens e a justificativa que o sistema de cotas pode representar na tese anterior). Com o conectivo *mas*, posiciona-se apresentando outra tese.

Um raciocínio argumentativo sempre prevê a existência de uma tese anterior. Esta pode ser inferida, o que não acontece no texto-exemplo, em que o locutor opta por transcrevê-la como forma de apresentar o tema e iniciar o desenvolvimento de sua argumentação.

Esse desenvolvimento (da argumentação) requer a apresentação de diferentes tipos de sustentação. No texto acima, pode-se observar que as garantias apresentadas pelo locutor exercem a função de mostrar e justificar como o locutor chega à tese de que as cotas não são necessárias.

Uma forma possível de ampliar o raciocínio a que se reportam as justificativas do locutor seria: “nas *Universidades* (públicas), *cerca de 50%* (das vagas em concurso) *será dividido entre negros, índios e portadores de deficiências físicas*” (Dado) considero que (o sistema de cotas) “*isso não é necessário*” (Conclusão) “*pois*”: a) *cada pessoa deveria ter oportunidades iguais, seja ele branco, negro, índios ou deficientes.*” (princípio da igualdade de direitos); b) “*Tanto uma pessoa que estuda em uma escola particular, tem o mesmo nível de estudo que outra de uma escola estadual, ou de afrodescendentes*” e c) “*Não é uma cota que definirá a inteligência de cada um*” (princípio de igualdade quanto à capacidade intelectual) (Garantias).

Apresentadas as garantias, o locutor ainda “recobre” todas elas com mais uma afirmação, a de que “*Os direitos tem que ser igual para todos, independente de sua cor, raça ou religião.*” Essa última proposição figuraria como um suporte às justificativas que se apoiam no senso de justiça. Ainda que de forma geral o suporte está pautado no dispositivo constitucional de igualdade de direitos.

A sequência argumentativa demonstrada por Adam (2008, p.232) presume uma estruturação com base em Toulmin ([1958] 2006). Consideramos, então, seguir as ideias de Stephen E. Toulmin.

2. Modelo argumentativo de Stephen E. Toulmin

A proposta de Toulmin ([1958] 2006) se deslocou mais para a face interacional da argumentação e teve como projeto considerar o uso informal dos argumentos nos processos comunicativos dentro de contextos específicos. Tal como nos mostra Liakopoulos (2002):

No passado, as teorias da argumentação focalizavam a lógica da estrutura de argumentação e procuravam delinear regras que expunham as falácias no pensar (Benoit, 1992). A teoria do raciocínio de Aristóteles, por exemplo, foi um enfoque influente na avaliação de um argumento a partir da perspectiva da lógica formal. Desse ponto de vista, o argumento é tão válido quanto o raciocínio existente por detrás dele, e existem determinadas regras universais que podem ser usadas na avaliação da lógica do argumento.

Na era moderna de influência dos meios de comunicação de massa, onde a argumentação alcança muito mais pessoas, em vez de apenas alguns privilegiados, novas teorias se desenvolveram. Estas teorias se deslocaram para uma visão interacional da argumentação, passando a ser seu foco o uso informal dos argumentos na fala do dia a dia e dentro de um contexto específico. (p. 219, 220)

A teoria de Toulmin, segundo Liakopoulos (2002), apresenta-se como uma teoria que se adapta melhor à era moderna de interação informal e nos aponta que em Toulmin serão mais valorizados a persuasão e o convencimento de que validade formal de um argumento (op.cit, p. 221).

O raciocínio argumentativo, nessa perspectiva, prevê que dada conclusão deve ser justificada através de dados e, por conseguinte, se for questionada, oferecer um suporte que lhe dê garantia. Podemos, a partir de demonstrada preocupação por parte de Toulmin, dizer que ele põe em perspectiva o raciocínio argumentativo em termos comunicacionais em vez de valorizar a validade formal do argumento.

Para Toulmin ([1958] 2006), o argumento não se construiria partindo de premissas para se chegar a uma conclusão. Partir-se-ia de uma tese, provida de razões que levassem a uma justificação, ao invés de uma conclusão. O princípio é que a função primária de um argumento seria justificar uma tese e não procurar nas premissas a conclusão. Nesse sentido Toulmin ([1958]2006) diz que “basta que se aceite como significativa e interessante a noção de que os argumentos têm a função de corroborar alegações; e que concordemos que vale a pena esclarecer as ideias que temos sobre esta função dos argumentos. (p. 17)

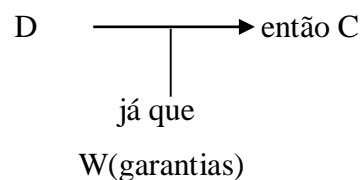
A função, então, a de corroborar alegações, seria para o autor função primária dos argumentos. Consideração que leva Toulmin a falar de *argumentos justificatórios* (em contraponto aos demonstrativos da lógica formal).

Traçando um paralelo entre a teoria toulminiana e a análise lógico-analítica, podemos observar que, nesta última, o objetivo seria inferir a tese a partir das premissas, já na teoria de Toulmin, justifica-se a tese a partir de razões, de justificativas.

Em Toulmin o destaque é para a justificação do raciocínio. O dado (fato, informação) permite chegar à conclusão. No lugar de provar raciocínios (através de inferências), articula-se a defesa de um ponto de vista e isso é marcado, na teoria, especialmente pelo processo de justificar uma conclusão.

Encontraremos Toulmin dizendo *Tese (claim)* em vez de conclusões, dizendo *Razões (data ou ground)* em vez de premissas e *Justificação e Garantia (warrant)* em vez de inferência.

Toulmin ([1958]2006) sugere uma configuração padrão para analisar um argumento. Ele apresenta o seguinte esquema (cf. cap.3, p.143)



Toulmin ([1958]2006) irá reforçar a ideia de que os dados devem “caminhar” a favor do que foi enunciado como conclusão. Os dados, portanto, necessariamente devem fundamentar o que é sustentado pelo locutor. Já a garantia é “incidental e explanatória, com a única tarefa de registrar, explicitamente, a legitimidade do passo envolvido e de referi-lo”. (p. 143)

Devemos considerar que Toulmin oferece uma estrutura conceitual e relacional a qual alguns autores reconhecem como sendo uma “célula”, composta de alguns elementos organizados discursivamente.

Observada sob essa concepção, é possível entender a argumentação como um exercício de explanação de ideias e seus processos justificatórios. É nesse sentido que entendemos como pertinente o estudo da argumentação através do (re)conhecimento seus constituintes e o exercício sobre formas e mecanismos de articulação do raciocínio presentes tanto nas práticas de produção quanto na recepção de texto.

3. Considerações finais

Por conta de uma necessidade de interação, o homem perpassa instâncias sociais diversificadas, que de certa forma o condicionam a construir conjuntos de representações também muito variadas no que tange especialmente sua relação com a linguagem e as formas de usá-la para produzir sentido com ela. Em síntese, através da linguagem, o homem constrói um entendimento sobre sistemas semióticos que norteiam as práticas sociais.

À escola compete proporcionar o aprendizado desses sistemas semióticos com os quais é permitido ao homem agir em relação às demandas sociais para as quais compreender, produzir e recepcionar textos faz parte de uma vida interativamente social.

Pois bem, dado que as escolas tenham esclarecimento sobre essa necessidade, assim como também procuramos ter aqui, podemos entender que o texto seja lugar de interação social através do qual o homem reflete sistematicamente sobre língua e linguagem, seja na aquisição e/ou desenvolvimento quanto produção e recepção.

A argumentação insere-se como uma das tantas atividades desenvolvidas nas práticas de análise e exercício com a linguagem exercitadas nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de importante estratégia textualizadora, cuja compreensão de sua construção e exercício de estruturação constitui recursos para exercício de apreensão e articulação de linguagem.

4. Referências bibliográficas

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Le text. Types e prototypes**. Paris: Armand Colin, 2008b

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARIZA, R. P.; HARRES, J. B.S. **A epistemologia evolucionista de Stephen Toulmin e o ensino de ciência**. (trad). Revista Investigación em la Escuela, Sevilha, n.39, p. 17-26, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Desirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola. 2005, p.208-236.

CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____, **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAURER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.218-270.

PLANTIN, C. **A argumentação**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLEBE, A.; EMANUELE, P. **Manual de retórica**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1958]2006.

_____, RIEKE, R & JANIK, A. **An introduction to Reasoning**. 2.ed. New York, MacMillan, 1979.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ARTES E CINEMA: UM DIÁLOGO COM A POÉTICA VISUAL DE SERGIO BIANCHI

Maria Andréia Dias (Graduanda em licenciatura em Artes Visuais) - UEPG

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar duas obras cinematográficas do cineasta Sergio Bianchi, “Cronicamente Inviável” e “Quanto Vale ou é Por Quilo?”. Também é de objetivo deste artigo fazer uma pequena insurgência dentro da visualidade do espectador diante da uma imagem, seja ela estática ou em movimento (como é o caso do cinema).

Sergio Bianchi nasceu em Ponta Grossa (PR) em 1945. A herança artística e o gosto pela visualidade foram-lhe deixados por seu avô e seu pai (fotógrafos respeitados na cidade, responsáveis, por um dos maiores acervos fotográficos em negativos em vidro) manifestaram-se em seu fazer cinematográfico. Em 1968 ingressou na Escola de Comunicação e Artes da USP – São Paulo, momento em que o Brasil vivenciava o Cinema Novo. Seu primeiro trabalho cinematográfico aconteceu em 1972, com o curta-metragem Omnibus, baseado em um dos contos de Bestiário de Julio Cortázar.

Quanto às obras fílmicas de Sergio Bianchi, será analisada a construção das concepções de poéticas visuais em suas obras. Bianchi construiu uma poética própria dentro de sua cinematografia crítico-social. Atentamos para seu trabalho singular dentro da temática crítico-social, onde se desenvolve uma linguagem estética ímpar no cinema nacional. A escolha pelo tema em questão se fez a partir do interesse de buscar em sua obra os fundamentos que possam revelar a existência de uma poética visual própria, fundamentada no conceito de poética aplicada às Artes Visuais.

A construção da Poética Visual de Bianchi em seu cinema crítico-social se dá a partir de uma leitura crítica da realidade social brasileira, para a qual o cineasta vai buscar em outras fases do cinema nacional, como o Cinema Novo, bases metodológicas para a consolidação deste referencial.

Dessa forma, nos orientamos em torno da problemática de como se dá a construção da poética visual nas obras do cineasta refletindo sobre a relação do conceito de poéticas visuais no Cinema e nas Artes Visuais.

Tais análises se darão a partir de elementos específicos do cinema, como a concepção do espaço, ou seja, o espaço fílmico, a noção de quadro, plano e campo, a perspectiva, a profundidade de campo, o som, a montagem e o texto fílmico, em diálogo com elementos específicos da linguagem visual, tais como linha, plano, textura, perspectiva, entre outros.

1- A Construção de uma Visualidade

A construção visual na Arte se dá por diversos mecanismos visuais que em composição fornecem a construção da idéia e da mensagem que o artista quer passar ao observador mais atento. Exemplos de elementos dessa construção é o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a dimensão, o movimento, etc. Também há os materiais usados para que o artista expresse sua arte, que podem ser a madeira, a argila, a tinta, dentro outros. E além do mais há os suportes onde os artistas podem se expressa de inúmeras formas: a tela, a pedra, vidro, eucatex, argila, etc. O observador atento que consegue perceber esses elementos dentro de uma obra artística pode se considerar um alfabetizado visual. DONDIS (1997, p. 30) nos diz que

Na criação de mensagens visuais, o significado não se encontra apenas nos efeitos cumulativos da disposição dos elementos básicos, mas também no mecanismo perceptivo universalmente compartilhado pelo organismo humano. Colocando em termos mais simples: criamos um *design* a partir de inúmeras cores e formas, texturas, tons e proporções relativas; relacionamos interativamente esses elementos; temos em vista um significado. O resultado é a composição, a interação artística ou do *designer*. É seu *input*. Ver é outro passo distinto da comunicação visual. É o processo de absorver informações no interior do sistema nervoso dos olhos, do sentido da visão.

Quando paramos e observamos alguma coisa, nossos olhos levam ao nosso cérebro inúmeras operações e é a partir dessas operações que conseguimos dar um entendimento ao objeto observado.

PANOFSKY (2007, p. 55) constrói a análise de imagens dentro das Artes em três momentos: a análise pré-iconográfica, que diz que

Os objetos e eventos, cuja representação por linhas, cores e volumes constituem o mundo dos motivos, podem ser identificados, como já vimos tendo por base nossa experiência prática.

Já a análise iconográfica “pressupõe a familiaridade com temas específicos ou conceitos, tal qual são transmitidos...” (PANOFSKY, 2007, p. 59)

E por fim, vêm à interpretação, que se faz:

Quando desejamos nos assenorear desses princípios básicos que norteiam a escolha e apresentação dos motivos, bem como da produção e interpretação de imagens, e que dão sentido até aos arranjos formais e aos processos técnicos empregados, não podemos esperar encontrar um texto que se ajuste a esses princípios básicos [...] Para captar esses princípios, necessitamos de uma faculdade mental comparável à de um clínico em seus diagnósticos [...] (PANOFSKY, 2007, p. 62)

Essas etapas defendidas por Erwin Panofsky para uma boa leitura e apreciação de imagem também é importante quando atenta-se para o cinema.

Se voltarmos um pouco no tempo e buscarmos os primórdios do cinema veremos que os irmãos Lumière não estavam preocupados com as expressões artísticas dos filmes e sim com o registro imagético móvel do cotidiano das pessoas, exemplo, a chegada de um trem a estação, operários saindo de uma fábrica, um bebe comendo, etc. ARAÚJO (1995, p. 33) nos diz:

[...] Os irmãos Louis e Auguste Lumière talvez não tivessem consciência de que estavam criando um meio de expressão importante. Chagaram a dizer que “o cinema é uma invenção sem futuro”. Porém, ainda no fim século passado, o cinema começa a engatinhar como arte pelas mãos do Frances Georges Méliès, um ilusionista que percebeu a potencialidade da câmera de filmar.

Ou seja, os irmãos Lumière estavam mais preocupados com os elementos e formas da imagem a ser passada, dando a ela um sentido funcional. Mas já aí residia a construção de uma poética, de uma autoria própria e singular dentro desse espaço artístico – o cinema.

Com o passar do tempo o cinema constrói uma linguagem própria mais consistente, e com isso passa a compor uma área do conhecimento dentro das Artes Visuais, constituindo-se assim num novo segmento de atuação para os mais diversos profissionais ligados a este campo. O cinema não se caracteriza apenas por apresentar imagens em movimento, mas sim por manipular artisticamente essas imagens, criando mais que uma ilusão pictórica, uma ilusão fílmica.

Para AUMONT (1995, p. 24 e p.) que estuda a estética no cinema e a percepção do espectador de frente a telona nos diz que:

A impressão de analogia com o espaço real produzido pela imagem fílmica é, portanto, poderosa o suficiente para chegar normalmente a fazer esquecer não apenas o achatamento da imagem, mas, por exemplo, quando se trata de filme preto e branco, a ausência de cores, ou a ausência de som se o filme for mudo – e também fazer esquecer, não o quadro, que sempre permanece presente, mas o fato de que, além do quadro, não há mais imagem. Por isso, geralmente, percebe-se o campo como incluído em um espaço mais vasto, do qual decerto ele seria a única parte visível, mas que nem por isso deixaria de existir em torno dele. É essa idéia que é traduzida de maneira extrema pela famosa fórmula de André Basin (inspirada em Leon-Battista Alberti, o grande teórico do renascimento), que qualifica o quadro de “janela aberta para o mundo”; se, como uma janela, o quadro revela um fragmento de mundo (imaginário), por que o último deveria deter-se nas bordas do quadro?

Os olhos humanos sempre irão buscar o que lhes agrada, o que é belo e que não lhe cause maior estranhamento. O processo para se entender um filme parte da mesma idéia, ou seja, é também um processo de busca de vários elementos que combinados nos revela a intencionalidade de uma mensagem.

2- A Construção Visual de Sergio Bianchi

A construção da poética visual nas obras de Sergio Bianchi se dá pela crítica social e humana e de uma leitura crítica da realidade social brasileira, para a qual o cineasta vai buscar inspiração em outras fases do cinema nacional, como o Cinema Novo. É a partir dessa temática que Bianchi constrói todo o enredo em seus filmes e desenvolve uma linguagem impar em seu trabalho. O conjunto de suas obras representa uma maturação do cinema nacional, construída numa filmografia consistente sobre a sociedade brasileira, que desenha nas telas uma poética visual estabelecida numa relação dialógica entre o cineasta e a pesquisa que antecede sua produção, justificando assim o extenso intervalo entre as suas produções e o número modesto de filmes em mais de 30 anos de profissão.

Seu cinema é o que podemos chamar perturbador e irreverente ao mesmo tempo, pois trás consigo a representação do limite humano e da mesquinhez do homem em sociedade e em sua particularidade. O desenvolvimento de sua poética visual e a temática que permeia seus trabalhos está no cotidiano do povo brasileiro, seus sistemas burocráticos e suas questões morais de convívio social e particular. É através desses

pormenores da vida humana que Bianchi busca sua inspiração e a trás para a tela de forma visceral e intensa.

Para melhor entender essa idéia, temos SILVA JUNIOR e FISCHER (2013, p. 114) que nos diz:

Sergio Bianchi (1945) é um cineasta brasileiro cujo conjunto de obras explora diversas facetas da sociedade brasileira contemporânea. Desenvolve uma linguagem provocante e polemica, fazendo uso hábil de uma narrativa centrada naquilo que de caótico se pode observar no cotidiano do país. (...) O cinema de Bianchi está estruturado em uma narrativa que trata, em especial, das desigualdades que pontuam o tecido social de um mundo predominantemente degradado e decadente, povoado por personagens encurraladas em cotidianos claustrofóbicos.

Dessa forma, sua construção visual é forte, contundente, bem enraizada na personalidade e caráter humano, não deixando muitas brechas sobre o que seus personagem querem ou pretendem fazer.

OLIVEIRA (2006, p. 196) também traça um perfil interessante sobre este cineasta

Bianchi é um cineasta discursivo, dominado pela ânsia de expressar-se, de revelar sua postura diante da vida, de compartilhar com o espectador o que pensa e o que sente, sem que isso signifique transformar suas considerações na derradeira e definitiva palavra sobre o assunto. Não há qualquer intenção de consenso, mas a busca do confronto, da provocação, da polêmica, do desconforto que gera arestas espinhosas no diálogo aberto e franco que ele tenta estabelecer com o interlocutor. (...) Seu método de trabalho recusa o excesso de planejamento e “profissionalismo” do modelo industrial. Bianchi prefere a improvisação, a resolução de impasses diante do inesperado, os acidentes de percurso que marcam o decorrer das filmagens para depois poder incorporá-los dentro do filme como matéria de expressão.

Sergio Bianchi construiu um cinema de impacto sobre a sociedade brasileira.

A escolha do diretor Sergio Bianchi se deu pela contribuição do mesmo na construção de uma narrativa cinematográfica poética, crítica e inovadora, no cinema brasileiro.

A filmografia de Sergio Bianchi é composta de seis filmes longas-metragens (sendo eles: “Maldita Coincidência” de 1979; “Romance” de 1988; “A causa Secreta” de 1994; “Cronicamente Inviável” de 2000; “Quanto Vale ou é Por Quilo” de 2005 e “Os Inquilinos” de 2009), quatro curtas-metragens (sendo “Omnibus” de 1972; “A Segunda Besta” de 1977; “Divina Providencia” de 1983 e “Entojo” de 1985) e um

media-metragem (“Mato Eles?” de 1982). Para este trabalho nos detemos em dois de seus filmes: “Cronicamente Inviável” (2000) e “Quanto Vale ou é Por Quilo” (2005).

Cronicamente Inviável é tido, pela crítica especializada, como o grande marco de sua carreira, colocando Sergio Bianchi dentro do circuito dos diretores brasileiros com uma autoria própria e com um conteúdo a ser dito. É um filme, que a princípio, mostra uma sociedade falha, injusta, onde somente quem já é nascido em “berço de ouro” é que terá um futuro promissor. Denuncia o preconceito contra o negro, o indígena e o nordestino. Mostra a elite dominante e que quem nasceu como empregado verá seus filhos e netos também como empregados e que só terá um futuro mais afortunado se corromper seu caráter perante crimes contra outro ser humano. Mas quando assistido com mais atenção e sob um olhar mais minucioso, podemos perceber que Cronicamente Inviável não é só sobre o “sistema” que nos cerca e dita nossas regras, mas é também sobre o caráter humano, as convivências dia a dia, as relações sociais criadas no emprego, na escola, na rua, etc.

Jean-Claude Bernadet (apud SOLER 2005, p. 15) diz que

O *Cronicamente Inviável* é evidentemente um filme marcante. O que pareceu muito interessante, mais do que a obra, foi a repercussão que provocou. É muito importante que os filmes brasileiros consigam dialogar com a sociedade – o que no fundo acontece relativamente pouco. As pessoas podem gostar mais ou menos, o filme pode ter mais ou menos sucesso, mas, levantar questões e atingir com elas um determinado grupo é bastante raro. Então, nessa fase que chamam de “cinema da retomada” e que, por bem ou por mal, acabou sendo a expressão usual, o *Cronicamente Inviável* é um filme de maior destaque, justamente por ter provocado essa reação, assim como Cidade de Deus.

Sergio Bianchi coloca sua marca, neste momento, dentro do cinema nacional como um cineasta de autoria e com uma poética já estabelecida sobre as mazelas da sociedade e da indignidade humana.

Em “Quanto Vale ou é Por Quilo?” temos um filme mais denunciante dos processos burocráticos que molda a vida desde a escravatura até os dias de hoje. Neste filme, Bianchi adapta o conto “O Pai Contra Mãe” de Machado de Assis e faz inúmeras insurgências históricas dentro do filme, indo e vindo no tempo. Há uma hibridação no processo de filmagem neste filme que não existe em Cronicamente Inviável. Este último é mais seco e direto; o que é dito não é usado de artifícios gráficos para deixá-lo mais atraente, mais palatável. Já em Quanto Vale ou é Por Quilo o é feito. Mas mesmo aqui Bianchi não perde seu tom sarcástico e denunciante, irônico e mordaz de mostrar a corrupção social e humana. Mostra dados estatísticos sobre ONGs, investimentos em

construções públicas, inclusão digital, etc. tudo isso sobreposto por informações de documentação do Arquivo Nacional, tudo isso envolto por personagens que visão o lucro as custas dos mais pobres e ignorantes. É um filme mais sofisticado, mais intrincado em sua narrativa e com direito a reviravoltas nos final, mas ainda aqui sua poética persuade o espectador a questionar e a se questionar o tempo todo.

ARAUJO (2007, p. 146) corrobora esta idéia ao dizer que

[...] *Quanto Vale* vale por ele mesmo, pela postura coerente de provocar uma tese, pelo esforço de interfacear dois períodos de modo a evitar a redenção, e, ao mesmo tempo, por oferecer dois finais, nenhum deles redutor. Analisar o sistema social brasileiro é tarefa complexa. As desigualdades sociais e raciais por vezes permanecem obscuras pela efusividade do povo, pela hospitalidade contagiante e pela adaptabilidade que se tornou característica de nossa sociedade.

Cronicamente *Inviável* e *Quanto Vale ou é Por Quilo* são dois filmes esteticamente diferentes, mas que se completam em suas intenções. As indicações de imoralidade e desajuste social indicado é um é colocado em pratica no outro e vice-versa.

3- Considerações Finais

Este trabalho intentou trazer para o campo da discussão científica, a existência dessa poética visual cinematográfica e como isso foi determinante nos diferentes momentos do cinema de Sergio Bianchi, contribuindo para a formação de uma linguagem contemporânea ímpar no cinema nacional. Estes resultados poderão ampliar a leitura sobre o Cinema, não somente enquanto uma linguagem, mas também enquanto Arte e enquanto produto da Indústria Cultural, pois propõe-se aqui a investigar o cinema de Bianchi a partir de seus componentes estruturais e temáticos que determinam a composição de uma poética visual fílmica característica de sua obra, investigando seu processo produtivo e a evolução histórica e sociocultural do cinema brasileiro, que tem em Bianchi um dos seus protagonistas mais críticos.

O cinema de Sergio Bianchi é um cinema crítico, visceral, que trata as questões políticas e sociais de forma irônica e realista ao mesmo tempo, propondo, desta forma, um discurso pungente e singular na cinematografia nacional. Aliados aos conceitos de linguagem visual dentro das artes, essas discussões têm possibilitado uma ampliação no conceito de Poética Visual e o diálogo entre Artes Visuais e o Cinema.

Pode-se observar a obra de Sergio Bianchi como um importante canal do processo comunicacional gerado pelo cinema, em especial pelo cinema crítico-social brasileiro que tem suas origens na década de 60 com o movimento do Cinema Novo no Brasil.

Esperemos ampliaram nossa leitura sobre o cinema, não somente enquanto uma linguagem, mas também enquanto Arte, pois foi proposto investigar o cinema de Bianchi a partir de seus componentes estruturais e temáticos que determinam a composição de uma poética visual característica em sua obra como: caráter humano dúbio, sistemas burocráticos falidos, desigualdade social mascarados pela caridade ao próximo, tudo isso mostrado sob ângulos, fotografias e cores que envolvem o espectador, criando um ambiente frágil e ao mesmo tempo inóspito àquela cena, àquele momento retratado.

Referencias Bibliográficas

- ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO, Denise Correa. **Imagens Revisitadas: ensaio sobre a estética da hipervenção**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- AUMONT, Jacques *et al.* **A Estética do Filme**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- OLIVEIRA, Nezi Heverton Campos de . **O cinema autoral de Sérgio Bianchi: uma visão crítica e irônica da realidade brasileira**. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes de São Paulo, São Paulo. 2006.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva. Trad. M.C.F. Keese e J. Guinsburg, 2007.
- SILVA JUNIOR, Nelson. e FISCHER, Silvia. **O Caos nosso de cada dia: a poética visual no cinema de Sergio Bianchi**. In: VI World Congresso n Communication and Arts, 2013, Geelong, Austrália. **Anais...** Geelong, Austrália: COPEC, 2013, p. 114.
- SOLER, Marcelo. **Quanto Vale Um Cineasta Brasileiro? – Sergio Bianchi em palavras, imagens e provocações**. São Paulo: Editora Garçonni, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ARTES PLÁSTICAS, CINEMA E ESTÉTICA CONECTIVA

Ivana Dantas Rêgo (Mestre) – UEPG

Esse artigo trata da interlocução entre as Artes Plásticas e o Cinema, e da nova estética que esse diálogo apresenta.

Para se falar de intertextualidade é interessante se pensar um pouco sobre a mudança de concepção que se processa hoje, saindo de uma concepção modernista individualista para uma concepção pós-moderna com práticas mais inclusivistas.

Dentro do pragmatismo modernista Gablik (2005) aponta que a arte está condenada a uma impotência social, tornando-a meramente um objeto de comercialização e consumo. Como reforça sua afirmação:

Os modos de pensamento dominantes na nossa sociedade têm nos condicionado a caracterizar basicamente a arte como objetos especializados, criados não por razões morais, práticas ou sociais, mas, ao contrário, para serem contemplados e apreciados. (Gablik, 2005, p.601)

A produção alucinada, a autoafirmação competitiva que domina o mundo, conduz a sociedade a um empobrecimento global e ao individualismo extremo. A própria arte inserida neste contexto se constitui fortemente contaminada por essa ideologia.

Ainda com a autora, percebemos a que ponto o mundo da arte chegou, altamente burocrático, orientado pelo poder, promovendo uma atitude consumista em relação à produção da arte.

Efland (2005) nos diz que dentro desta visão modernista “apenas tipos muito especiais de objetos podem reivindicar serem obras de arte”. Essa concepção modernista apresentada é extremamente exclusivista. A arte é vista como um objeto esteticamente único, que deve ser vista, estudada e entendida fora de seu contexto específico.

Contudo, a concepção pós-moderna vem derrubando a produção de arte fundamentada na autoexpressão, destruindo o mito do isolamento da arte. Hoje dentro de uma produção pós-moderna os artistas tem tomado consciência do papel social da arte em oposição ao que Gablik (2005) chama de uma ideologia de neutralidade moderna.

Para a autora, o clímax dessa mudança de concepção se deu com a bienal de 1993, no *Whitney Museum of American Art*¹, sendo a primeira Bienal com contexto multicultural e político. Essa nova concepção de propósito social para a produção nas Artes Visuais, desconstrói um modelo de estética pragmática, que segundo a autora valoriza uma produção nas Artes Visuais que atinja a venda rápida, as galerias, boas críticas de arte e uma grande plateia de admiradores.

Na atualidade, não existe razão para se aceitar os limites estéticos impostos por uma ideologia estabelecida por uma arte isolada do contexto social. Uma concepção modernista para uma produção artística se estrutura dentro do que Gablik (2005) chama de uma “estética modernista”, ligada a uma consciência materialista de mundo. O individualismo, que marca a sociedade, estrutura também a identidade das produções nas Artes Visuais modernista, criando uma visão de arte dominada pelo sentimento de ser independente, solitária e separada de um contexto coletivo.

Para Gablik (2005, p.604), até trabalhos como o do artista Chisto² se reveste desse individualismo, como a autora constatou em entrevista com o artista, que afirma: “o trabalho de arte é um enorme gesto individual que é inteiramente decidido por mim”. Dentro de uma concepção contemporânea para as produções das Artes Visuais, os artistas hoje, não podem achar que estão isentos de ter responsabilidade com a sociedade. A arte na atualidade deve dialogar com o outro. No pensamento de Gablik (2005), a intenção torna-se o meio de expressão, uma maneira empática de ver por meio do outro.

Uma linguagem artística focada na interação e no relacionamento com o outro exige uma abordagem distinta do fazer artístico e uma construção crítica da arte diferente, que supere o paradigma modernista. Essas produções artísticas que se inter-

¹ O Whitney Museum of American Art, muitas vezes referido apenas como "Whitney", é um museu de arte contemporânea localizado em Nova York, Estados Unidos. A coleção permanente do Whitney compreende mais de 19.000 pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, fotografias, filmes, vídeos e novas mídias por mais de 2.900 artistas.

² Javacheff Chisto é artista plástico, nascido em Jabrovo na Bulgária. Fundador do Novo Realismo, em 1960. Mudou-se para Nova York em 1964 tornando-se cidadão americano.

relacionam com questões sociais do outro são geradas dentro de um modelo estético que Gablik (2005) chama de “estética conectiva”.

Dentro dessa nova visão estética, podemos apontar a proposta de Araujo (2007), que analisa a intertextualidade pós-moderna como a criadora de uma nova estética, que o autor denomina de “estética da hipervenção”, que segundo ele, “oferece uma nova configuração de tempo-espaço e, conseqüentemente, um novo tipo de inclusivismo”. No então como explica Araujo (2007), esse inclusivismo não traz consigo uma ideia de passividade ou aceitação, mas cria espaços de discussão e argumentação, abrindo possibilidades para intertextos das linguagens artísticas.

Dentro da proposta de diálogo entre as Artes Plásticas e o Cinema, cabe neste texto definir o conceito da palavra intertextualidade, que segundo Araujo (2007, p. 11)

“é um termo “oriundo do latim “intertexto”, que significa “mesclar enquanto tece”, pode ser vista como uma intervenção inventiva cuja auto refletividade em esfera de espaço tempo virtual problematiza preocupações contemporâneas.”

Dentro deste cenário pós-moderno complexo a intertextualidade abre espaço para diálogos e encontro entre linguagens distintas. Para Araujo (2007, p.12), “os intertextos, neste caso, são agentes dinâmicos de intercâmbio e mobilidade, nunca passivos ou inativos”. Ainda neste cenário pós-moderno percebemos a presença de um pluralismo e multiculturalismo que propicia um intercâmbio, criando o que Deleuze chama de rizoma.

Dentro desta perspectiva, apresento um exemplo de intertextualidade entre o Cinema e as Artes Plásticas, a partir da produção do filme *Lixo Extraordinárias*. Esse intertexto nos dá a percepção dessa nova estética apresentada por Gablik (2005), a “estética conectiva”, usada por Vik Muniz na sua produção de arte.

Faz-se importante que tracemos uma mínima contextualização de Vik Muniz. Vik é um artista contemporâneo, nascido em uma família de classe média baixa paulistana, morador dos EUA e é apontado hoje como um dos maiores artista do mundo. Traz uma produção com forte caráter icônico, chegando a propor questionamentos sobre o material da produção, inferindo e majorando esteticamente na relação material X ideia.

A produção do artista Vik Muniz, apresentada no filme *Lixo Extraordinário* produzido ao longo de dois anos, (agosto de 2007 a maio 2009), dirigido por Lucy

Walker³, foi filmado em um dos maiores aterros sanitários do mundo, o Jardim Gramacho⁴, no Rio de Janeiro, sendo um exemplo de trabalho construído dentro de uma “estética conectiva”, onde a fronteira, entre a produção e “O Outro” (Gablik, 2005) é fluida. Revelando-nos que o social está incluído no “eu” produtivo do artista. Lixo Extraordinário (2009) mostra a produção do artista, que chegou há quase dois anos, e teve um efeito arrebatador por juntar as Artes Plásticas com o lixo, não só pela transformação do modelo estético, mas também por sua representação de um problema social. O documentário também revela como é difícil a vida de pessoas que vivem nestes ambientes cobertos de lixo e que dependem dele para sua sobrevivência.

Além do enfoque social e ambiental que o documentário traz é apresentado também de forma enriquecedora o processo de criação do artista Vik Muniz, que dialoga tão bem com a arte contemporânea: arte da montagem e do aplique, que segundo Bourriaud (2009) aparece como figura principal da produção pós-moderna, com uso da iconografia popular e transferência de grandes obras já consagradas para os contextos triviais da produção.

As imagens abaixo contam um pouco o resultado da sua produção, tão bem revelado nas cenas do filme. Mostrando personagens centrais, com marcas pessoais fortes, histórias de vida interessantes e marcadas por dramas e tragédias. Este ritual de progressiva tensão de merecimento x miséria, equaciona a necessidade de sublimação e evolução que cada personagem irá percorrer.

³ Lucy Walker é diretora de filmes, cresceu em Londres, estudou na Universidade de *Oxford*, após graduar-se em *Bachelor of Arts* ganha uma bolsa de estudo para a *New York University's Graduate Film Program*. Dirigiu a série *Nickelodeon Blue's Clues*, ganhou vários prêmios por seus curtas-metragens. Além de Lixo Extraordinário, dirigiu outro documentário – *Countdown to Zero*, um filme sobre a ameaça de terrorismo e proliferação nuclear.

⁴ Aterro sanitário Jardim Gramacho, localizado no bairro de mesmo nome, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, era o maior aterro sanitário da América Latina, recebia 7.000 toneladas de lixo por dia de dois municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro. O bairro possui entorno de 20.000 habitantes, onde cinquenta por cento da população sobrevive da reciclagem. O local não possui saneamento básico e as pessoas morram em barracos de madeira e papelão.



Fig. 1 Vik Muniz, Lixo Extraordinário (2009). Filme Documentário.
Fonte: <http://cinema.uol.com.br/filmes/2010/lixo-extraordinario.htm>

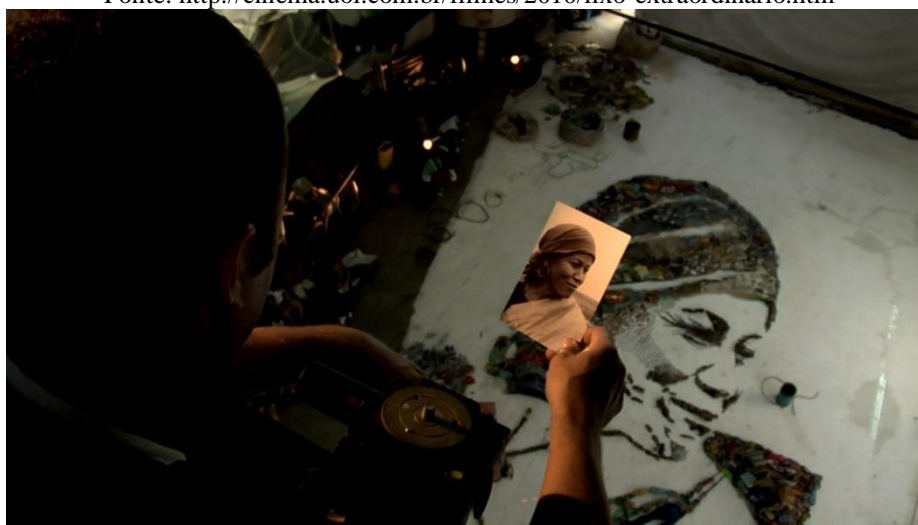


Fig. 2 Vik Muniz, Lixo Extraordinário (2009). Filme Documentário.
Fonte: <http://tvglobointernacional.globo.com/avulsa.aspx?id=79c5ccbc-06c6-4be0-8b94-3664590f2191>

As figuras 3 e 4 mostram a existência da intertextualidade de sua produção com obras de arte já consagradas na história da arte. A figura 3, “Marat Sebastião: Retratos do Lixo”⁵ dialoga com a produção de Jacques-Louis David⁶, “Morte de Marat, 1793”. Mostrando, segundo Araujo (2007), que artistas e cineastas discutem textos anteriores, ícones e arquétipos, para problematizar maneiras de representação, questões sociais e as teorias críticas. O personagem da composição da figura 3 é Sebastião, líder da comunidade e presidente da cooperativa que recicla o lixo do aterro Gramacho. O filme

⁵ Marat Sebastião: Retratos do Lixo, obra de Vik Muniz, foi arrematada por 28mil libras, equivalente a R\$ 120mil reais na época.

⁶ Pintor francês, representante do Neoclassicismo, controlou durante anos a produção artística na França. Na sua primeira fase artística foi partidário ardoroso da Revolução, tornando-se depois pintor oficial da corte de Napoleão Bonaparte.

revela Sebastião como um grande leitor, demonstrando seu caráter idealista e de liderança na comunidade.



Fig. 3 Jacques-Louis David - Morte de Marat, 1793
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques-Louis_David



Fig. 3 Vik Muniz, Lixo Extraordinário (2009). Filme Documentário.
Fonte: <http://sustentabilidadedasaladeaula.blogspot.com.br/2012/06/o-extraordinario-do-lixo.html>

A figura 4 retoma um ícone de forte simbologia na produção artística renascentista, as Madonas, tão representadas por artistas como Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Ticiano entre outros. Suelem é a personagem central desta produção de Vik Muniz, menina/mulher com seus filhos, que prefere reciclar o lixo a cair na prostituição, como revela a trama do filme. Imagem emblemática, a composição que traz a personagem Suelem, sintetiza as réstias de valores e dignidade que movem uma jovem, a empenhar dignidade e moralidade em meio a nenhum resquício de elemento sadio.



Fig: Vik Muniz, Lixo Extraordinário (2009). Filme Documentário.

Fonte: <http://maniacosporfilme.wordpress.com/2011/08/16/lixo-extraordinario-um-documentario-inspirador-e-obrigatorio-para-qualquer-cidadao/>



Fig.4 Vik Muniz, Lixo Extraordinário (2009). Filme Documentário.

Fonte: <http://maniacosporfilme.wordpress.com/2011/08/16/lixo-extraordinario-um-documentario-inspirador-e-obrigatorio-para-qualquer-cidadao/>

No final do documentário, Vik Muniz, o ator principal, visita os outros personagens e colaboradores da produção, presenteando-os com seus retratos produzidos durante as gravações. As reproduções de “Retratos do Lixo” de Vik Muniz, rederam mais de 200 mil reais. Como retorno para a comunidade dos catadores, foi comprado um caminhão, foi criado um centro de ensino e uma biblioteca com computadores, trazendo mudanças positivas para esse grupo de catadores.

A estética conectiva, existente na produção de Vik Muniz e percebida a partir da produção do filme, bate na raiz desse tipo de alienação para as questões sociais, dissolvendo o modelo de arte isolada do contexto social. Dentro desta nova visão o indivíduo/artista não está em oposição à sociedade como se fossem categorias totalmente distintas. Na concepção pós-moderna essa fronteira desaparece interligando

o que a autora chama de *self* e o Outro. O eu artista procura se relacionar e se harmonizar com questões ambientais, ecológicas e inter-relacionais.

Para uma produção dentro de uma abordagem pós-moderna e com uma nova formulação estética é preciso uma nova crítica, pois a produção contemporânea traz novas regras e formulações construtivas ainda desprovidas de sistematização estrutural na esfera da arte.

Como informa Cauquelin (2005) essa nova produção traz uma nova linguagem, outros instrumentos e novos métodos, não podendo aplicar na sua análise critérios estéticos e críticos já utilizados em produções tradicionais. Assim não se podem criar interlocuções entre linguagens artísticas pós-modernas com modelos de crítica de Arte fundamentada na prática, por exemplo, de Dederot⁷, que segundo Cauquelin (2005), é focada no julgamento pessoal e carregada de subjetividade ou no modelo de Greenberg⁸, de análise fundamentada em posições teóricas fechadas em críticas formalistas. Todos os envolvidos com questões relativas às Artes Visuais sejam elas estéticas, do processo criativo ou de crítica de arte, devem repensar seu papel e adaptar-se às novas situações que vem se construindo no mundo contemporâneo.

O filme, *Lixo Extraordinário*, nos mostra uma possibilidade de uma intertextualidade entre linguagens distintas: as Artes Plásticas e o Cinema, dentro de uma construção estética contemporânea podendo ser visto, segundo Araújo (2007), como uma “intervenção inventiva cuja auto-refletividade em esfera de espaço-tempo virtual problematiza preocupações contemporâneas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Denize Correa. *Imagens revisitadas: ensaios sobre a estética da hipervenção*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Controle e devir, post-scriptum sobre as sociedades de controle*. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

⁷ Denis Diderot: filósofo, enciclopedista e escritor francês.

⁸ Clement Greenberg: Crítico de Arte dos Estados Unidos ligado à concepção modernista.

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-moderno. In GUINSBURG, Jacó e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). O Pós-modernismo. São Paulo: perspectiva, 2005.

GABLIK, Suzi. Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo. In GUINSBURG, Jacó e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). O Pós-modernismo. São Paulo: perspectiva, 2005.

KOH, Willian Kazuhissa, Lixo Extraordinário. Resenha, 2012, São Paulo. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Campus Sorocaba. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/97151463/Resenha-Lixo-extraordinario>>. Acesso em 22, jul. 2013, 13h17

LEVINE, Hank; AYNSLEY, Angus e WALKER, Lucy. Lixo Extraordinário. Produção Hank Levine e Angus Aynsley, direção Lucy Walker. Rio de Janeiro. 2009. 1 DVD, 99 mim. Color. som

Sites Consultados:

<<http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/lucy-walker/>> Acesso em 22, jul. 2013, 9h34

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques-Louis_David> acesso em 20, jul. 2013, 20h18

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim_Gramacho> acesso em 22, jul. 2013, 10h24

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Clement_Greenberg> acesso em 22, jul. 2013, 14h10

<<http://maniacosporfilme.wordpress.com/2011/08/16/lixo-extraordinario-um-documentario-inspirador-e-obrigatorio-para-qualquer-cidadao/>> acesso em 22, jul. 2013, 15h46

<<http://sustentabilidadedasaladeaula.blogspot.com.br/2012/06/o-extraordinario-do-lixo.html>> acesso em 22, jul. 2013, 11h 37

<<http://cinema.uol.com.br/filmes/2010/lixo-extraordinario.htm>> acesso em 20, jul. 2013, 18h26

<<http://tvglobointernacional.globo.com/avulsa.aspx?id=79c5ccbc-06c6-4be0-8b94-3664590f2191>> acesso em 20, jul. 2013, 18h55m.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Kelly Cristina Ducatti-Silva, doutora em Educação, docente na UEPG.

Denise Puglia Zanon, mestre em Educação, docente na UEPG.

Resumo: Dentre os desafios contemporâneos na formação inicial e continuada de professores, evidenciamos na proposição expressa pelo Ciclo de Estudo e Linguagem – CIEL, o aspecto relativo à função da universidade pública: fomentar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e, entre esses e o campo de atuação do professor. O ato de refletir sobre a ação docente exige o acompanhamento permanente da sociedade, frente à sua transformação e, por conseguinte, da educação em sua amplitude. Os momentos de estudos e discussões potencializados no ambiente universitário têm sua origem nas inquietações dos acadêmicos, professores e formadores, configurando-se como movimento de saberes criativos, capazes de reunir as produções empreendidas acerca do magistério a fim de ensaiar possíveis respostas às demandas profissionais. Na perspectiva de corroborar com o incentivo e divulgação de experiências que objetivam contribuir no processo de formação inicial e continuada de professores, realizadas via projetos em parceria com a comunidade escolar, o presente Grupo de Trabalho (GT) propõe criar e fortalecer um espaço de reflexão sobre as diversas formas de contribuições advindas dos projetos desenvolvidos pela/na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mediante os aspectos elencados, apresentamos a seguinte problemática: quais as possíveis contribuições dos projetos apresentados para a formação inicial e continuada de professores? Buscamos respaldo teórico em Freire (1996); Libâneo (2002); Pimenta (2002); Tardif (2002, 2011), Veiga (2008), e demais autores que abordam a temática.

Palavras-Chave: Educação. Licenciatura. Didática. Prática Pedagógica. Projetos.

1 Introdução

Neste artigo apresentamos preocupações, inquietações, e também os resultados originários de um conjunto de 10 (dez) relatos que geraram discussões e reflexões no GT15 – Grupo de Trabalho “15” (quinze) – CIEL-UEPG. Reconhecemos tal exercício como imprescindível para alimentar possibilidades de criação e continuidade de projetos de ensino, extensão e pesquisa, cujo objetivo seja reunir condições que favoreçam o estabelecimento, a aproximação e a inter-relação teórico-prática, no processo de formação inicial e continuada de professores.

O tema deste GT – *As contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para a formação inicial e continuada de professores* – convocou-nos, de forma coletiva,

a mobilizar pensamentos, expressar as angústias que, certamente se traduzem como combustíveis e nos movimenta em direção à criação de meios contributivos para a formação de professores a fim de atender as demandas presentes no contexto educativo.

Este grupo, composto por professores da Educação Básica, do Ensino Superior e acadêmicos de diferentes licenciaturas: Letras, Matemática, Artes e Pedagogia, envolveram-se durante o GT, nas discussões fomentadas a partir dos trabalhos apresentados, manifestando disponibilidade para manutenção do diálogo entre as duas esferas de formação, fortalecendo um espaço de reflexão sobre as diversas formas de subsidiar projetos desenvolvidos, os quais têm como meta convidar o professor para refletir, com vistas a ampliar, redimensionar sua prática pedagógica.

Deste modo, o eixo condutor desta produção coletiva¹ apoia-se em duas questões que após as exposições, na manhã do dia 21 de julho de 2013, foram levantadas pela coordenação do GT: a) Quais concepções sobre formação de professores perpassam as diferentes propostas apresentadas neste GT? e b) O que nos mobilizou a participarmos deste GT?

2 Dialogando com os relatos

O primeiro trabalho exposto teve como foco o relato sobre dois projetos estruturados na tríade ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo para a formação inicial e continuada de professores. No relato do primeiro projeto, foram descritas as atividades do Centro de Línguas para a Comunidade (CLC). Trata-se de um projeto que existe há 15 (quinze) anos, com oferta de vários serviços para a comunidade, dentre os quais: cursos de línguas, tradução, provas de proficiência e organização de eventos.

O segundo projeto, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) privilegia o trabalho interdisciplinar entre os cursos de licenciaturas em Educação Física, Artes Visuais e Música na área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

¹ Contou com a contribuição dos relatos orais e/ou escritos disponibilizados pelos participantes do GT15: Denise Puglia Zanon; Eliane Santos Raupp; Giselle Cristina Smaniotto; Igor Castilho Porsette; Isabel Cristina Vollet Marson; Jeane Silvane Eckert Mons; José Mario Zarpellon; Kelly Cristina Ducatti-Silva Maria José Angeli de Paula; Mirely Christina Dimbarre; Rosana Dzierva Padilha.

Mediante a descrição dos projetos, destacamos que os autores² dos trabalhos, relataram que escolheram participar deste GT em função do interesse como pesquisadores e intencionistas em conhecer e entender o trabalho com projetos de extensão³ semelhantes desenvolvidos em outras universidades.

Sobre as duas proposições, ressaltamos a compreensão de García (1999), pois especialmente o segundo projeto revela aspectos relativos ao processo de formação inicial em diferentes licenciaturas, sendo que sobre a formação destacamos:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Chamou-nos a atenção, a dimensão pessoal no processo de formação, as possibilidades e proposições para a formação requerem um olhar atento dos formadores, no sentido de articular as diferentes dimensões que compõem os caminhos formativos dos futuros professores, um processo que perpassa a vida do profissional e não somente ações estanques e isoladas.

Na segunda apresentação, destacamos a importância e as contribuições da participação no Projeto de Extensão “Ajudando o menor aprendiz a se comunicar melhor”, desenvolvido junto ao curso de graduação, entre os anos de 2010 e 2011, com a formação e a prática dos professores de Língua Portuguesa, atuantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto auxiliou na formação dos professores atuantes em sala de aula na EJA, especialmente no que se refere à metodologia de

² Prof^a Dra. Maria José Angeli de Paula e do Prof^o Ms. Igor Castilho Porsette, ambos do Departamento de Línguas e Letras, da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Importante lembrar o disposto na Constituição Federal (1998), no que respeita à extensão nas universidades, considerando que um número expressivo de relatos neste GT, estão relacionados à projetos de extensão em diferentes instituições de ensino superior. No artigo 207, identificamos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Constituição Federal, 1998, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

ensino desenvolvida na prática de sala de aula, aos planos de ensino e aos materiais didáticos.

No terceiro relato, também caracterizado pela extensão, a acadêmica do curso de Pedagogia demonstrou que percebeu a ocorrência do diálogo entre acadêmicos inseridos em um determinado Projeto de Extensão, professores da escola básica e docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para realçar que o ensino, pesquisa e extensão destinadas à prática educativa exigem disponibilidade para o diálogo, trazemos a compreensão de Freire (1996, p. 135-136):

Testemunhar a abertura aos outros, disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

É com esse olhar de diálogo que encontramos na quarta apresentação a compreensão sobre o papel das narrativas quando o acadêmico em contato com a docência observada pode também iniciar o processo de se projetar como futuro professor, ou seja, como nos disse Freire (1996) realizar uma reflexão sobre a aventura docente. Aventura aqui, no sentido de entender a prática educativa como processo de criação, envolvimento e conhecimento de diferentes saberes que no cotidiano escolar interagem com o imaginário e o inusitado presente no fazer docente.

Nesta proposta, evidenciamos que os acadêmicos foram instigados a observarem aspectos sobre a dimensão didática do trabalho docente, práticas pedagógicas bem sucedidas e como se caracterizam o saber e o aprender na docência.

Os relatos, experiências e observações dos acadêmicos foram descritos em forma de narrativas, as quais socializadas em encontros mensais do grupo constituíram-se fonte de dados apresentados neste GT. Foram problematizados então: qual a contribuição que estes registros oferecem para a formação inicial na docência para os acadêmicos de diferentes licenciaturas? Considerando o problema de pesquisa, numa análise preliminar em relação às contribuições que o instrumento de coletas utilizado no referido projeto, constatamos que as narrativas oferecem potencialidades para romper com a dicotomia entre o contexto da formação inicial de professores e as aulas observadas no contexto escolar.

Houve a opção pela abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, e considerando o necessário aporte teórico para análise das narrativas as autoras recorreram à Connelly

e Clandinin (1995); Tardif (2002); Veiga (2004). Foram evidenciados indícios de que a produção das narrativas possibilita o registro e reflexão dos acadêmicos sobre a relação teoria e prática que conseguem estabelecer, a partir de práticas “bem sucedidas”, observadas, vivenciadas, tendo em vista as questões determinantes expressas no contexto escolar.

Sobre a observação, sua relevância na formação e prática docente é reconhecida na expressão de Corradini; Mizukami (2011, p. 54):

O desenvolvimento da habilidade da observação por meio de profundas apreciações requer a capacidade de permanecer aberto e flexível, não se atendo de imediato às primeiras impressões; procura-se não fazer julgamentos, mas analisar o contexto. Nossas verdades podem não ser absolutas, quando interpretadas sob um único ponto de vista, em detrimento das interações multifatoriais que afetem diretamente nossos resultados, fazendo surgir barreiras intransponíveis, ou mesmo criando novos obstáculos.

Encontramos no quinto trabalho uma proposta originada das observações conforme as características apresentadas por Corradini e Mizukami (2011). Neste aspecto, privilegiou-se no relato, a produção de conhecimentos com o objetivo de romper com o hiato entre teoria e prática por meio da efetivação do vínculo entre universidade e sociedade.

Para isso, a coordenação⁴ do Grupo de Estudo do Texto – GETE (UEPG), vinculado ao Projeto de Extensão Estudos do texto em contextos de ensino e aprendizagem, propôs criar espaço de reflexão para tratar da formação de leitores e produtores textuais sem causar, nesse processo de ensino-aprendizagem, rupturas entre os níveis de ensino: anos iniciais e finais do ensino fundamental, médio e superior com a possibilidade de produção acadêmico-científica com vistas à formação do futuro professor. O objetivo acerca do projeto é minimizar lacunas existentes entre um e outro nível de ensino de modo que haja uma estrutura de diálogo, favorecendo a continuidade de pensamentos e ações que contemplem as necessidades identificadas nos diferentes períodos de ensino que compõe de um lado, a Educação Básica, e, de outro, o Ensino Superior, sem desconstruir os vínculos entre eles.

A sexta apresentação, contemplou projeto de extensão⁵ igualmente proposto e desenvolvido na UEPG, que tem como motivação central, colaborar na formação inicial

⁴ Prof^a Ms. Eliane Santos Raupp

⁵ Coordenado pela Prof^a Ms. Giselle Cristina Smaniotto, lotada no Departamento de Pedagogia da UEPG.

e continuada de professores dos anos iniciais por meio da realização de oficinas que desenvolvem jogos para alfabetizar e letrar, a fim de incluir o lúdico no processo de apropriação da escrita.

Os acadêmicos dos terceiros anos do curso de Pedagogia são participantes desta proposta que objetiva instrumentalizar o professor alfabetizador para ensinar a ler e escrever por meio de atividades significativas e prazerosas. Para tanto, são realizados estudos e confecção de jogos de análise fonológica, jogos de reflexão sobre os princípios da escrita alfabética e jogos para consolidar as correspondências grafofônicas e promover o trabalho com a ortografia da língua, tendo como resultado do processo de alfabetização a fluência da leitura e da escrita.

O trabalho tem revelado que as (os) professoras (es) em formação reconhecem a complexidade do processo de alfabetização e pensam sobre os conhecimentos que precisam desenvolver para mediar o processo de aprendizagem da escrita, além de experimentar que é possível promover nos anos iniciais do ensino fundamental momentos lúdicos de aprendizagem nos quais as crianças constroem conhecimentos sobre o funcionamento da escrita e avançam em seu processo de alfabetização.

Neste processo de análise dos relatos no âmbito do GT, chamamos a atenção para o papel do professor formador na condição de proponente dos projetos de extensão, trazendo as reflexões de Placco e Souza (2009, p. 85):

A mediação exercida pelo formador implica seu compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional de seus formandos, na medida em que este movimento contínuo é exigência do próprio movimento de desenvolvimento da sincronidade do profissional e da evolução do conhecimento.

Percebemos, nesse sentido, uma dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa por meio da extensão, ou seja, por meio da aproximação dos acontecimentos materializados na sociedade é que fazemos ensino, fazemos pesquisa. Portanto, ensinar pela pesquisa e pela extensão significa buscar a aproximação entre os três componentes. Significa ainda, integrar os processos: de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado; de construção dos saberes e os de objetivação desses conhecimentos.

Por sabermos da dimensão do papel da docência no ensino superior é possível depreender que não se faz ensino, depois pesquisa e depois extensão, ou vice-versa, mas os desenvolvimentos desses processos ocorrem concomitantemente.

Neste caminhar, o sétimo relato tratou da pesquisa intitulada “Formação de professores de Língua Inglesa: (re) aprender e (re) ensinar com ambientes virtuais de aprendizagem”⁶, tendo como proponente, professora vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa que discutiu as possibilidades formativas da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na docência da Língua Inglesa em nível de Ensino Superior.

A professora salientou a necessidade de um maior investimento em discussões sobre a natureza dos usos de tecnologias como o computador e a internet na educação, com a condição de superação da racionalidade técnica e instrumental, pois as tecnologias de informação e comunicação podem ser inseridas no espaço escolar como elementos pedagógicos promotores de aprendizagem e autonomia, como fora evidenciado por Brito e Purificação (2006, p. 31-32).

A inserção rápida da informatização nos espaços escolares, possibilitam novas configurações espaciais, temporais e de aprendizagem como ressalta Kenski (2006, p. 29). Mas na concepção de Masetto (2006, p. 134-136) ainda existe resistência dos professores à utilização das TICs nos espaços escolares. Deriva que o seu uso na docência, motivando o processo ensino-aprendizagem, ainda não é uma prática comum e professores não as utilizam no fazer pedagógico por desconhecerem os seus benefícios. Nesta perspectiva a pesquisa apontou que a implantação de projetos pedagógicos que envolvam tecnologias no campo educacional viabilizam a contínua atualização da formação docente e investimentos em relação ao espaço físico e equipamentos.

O oitavo relato versou sobre o conceito de formação continuada dos professores da rede pública do Estado do Paraná no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que é um projeto inovador dentro das políticas públicas. Foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério no Estado do Paraná em comum acordo entre gestores da Secretaria de Estado da Educação – SEED e representantes do Sindicato dos Professores – APP.

O PDE teve início no ano de 2007, prevendo avanço no plano de carreira do professor e melhoria de qualidade no ensino público do Paraná. O Programa é desenvolvido em parceria com as Instituições Estaduais de Ensino Superior do Estado –

⁶ Trata-se de uma pesquisa realizada pela Prof^a Ms. Isabel Cristina Vollet Marson durante o Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná em 2007, resultando na dissertação intitulada “Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior”.

IEES do Paraná e SEED. Tem duração de dois anos, sendo que na primeira fase o professor conta com dedicação exclusiva de 100% (cem por cento) para atividades previstas pelo Programa. Na segunda etapa, o docente retorna para a escola de origem, reassumindo 75% (setenta e cinco por cento) das atividades referente à sua carga horária de trabalho, e os demais 25% (vinte e cinco por cento) são dedicados à elaboração do Trabalho final - artigo.

O nono trabalho abordou a avaliação do Curso de Metodologia Científica destinada aos Professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Inicialmente, em contato com os professores do PDE, foi possível observar o desconhecimento do conteúdo inerente aos elementos estruturantes de um projeto de pesquisa/intervenção. Além disso, um número significativo de professores não tinha clareza suficiente sobre a identificação do problema de pesquisa a ser investigado. Afirmaram que durante a formação inicial não tiveram contato com a disciplina de Metodologia Científica e atribuíram a esse fato a explicação para tal dificuldade.

A percepção é de que houve na disciplina Metodologia Científica, no âmbito do referido programa, contribuição significativa para que os professores organizassem e expusessem suas ideias sobre o objeto de estudo a ser pesquisado, atendendo à característica da produção científica com a finalidade de elaborar um Projeto de Intervenção na escola de origem.

Por fim, o décimo trabalho tratou do Projeto de Intervenção proposto pelo professor da rede pública estadual de ensino, que participa do PDE neste ano de 2013. Em sua apresentação, o professor destacou a adoção da técnica do origami para o ensino de geometria, evidenciando o objetivo de seu trabalho: refletir sobre as possibilidades didáticas da adoção da técnica do origami no ensino de geometria para os alunos do nono ano do ensino fundamental.

Revelou ainda, que intenciona buscar novas possibilidades para o ensino de geometria, privilegiando a técnica do origami. Dentre os autores e referenciais adotados, o professor mencionou as contribuições de: Aschenbach (1990); Veiga (2008); Imenes (1997); Iavelberg (2003); Saint-Onge (2001). O professor destacou que este projeto será desenvolvido no corrente ano, em estabelecimento de ensino na rede pública estadual de ensino.

Diante da possibilidade de discutir sobre as concepções que perpassam as diferentes propostas apresentadas anteriormente e, ainda dizer sobre o objeto que nos

reuniu neste grupo, entendemos que a conjuntura provocadora e convocatória para manter espaços de diálogos em relação às práticas educativas, fora debatida por Antônio Nóvoa em um artigo resultante da palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Naquela ocasião, o autor criticou o excesso das retóricas e o empobrecimento das práticas pedagógicas. Em relação ao discurso científico-educacional, Nóvoa (1999, p. 6) afirmou:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

É com a intenção de desconstruir as ideias de dicotomia teoria/prática e conhecimento/acção apresentadas acima que encontramos, no GT15, espaço para discutir as produções acerca dos projetos, seja de ensino, extensão ou pesquisa, sustentados tanto pelo cenário de formação inicial quanto da continuada. O movimento foi de promover, de algum modo, as mudanças identificadas pelos participantes como necessárias. Tal movimento parece ser inspirado pelas concepções de ensino-aprendizagem, formação inicial, formação continuada, marcadas pelo desenvolvimento pessoal e pela profissionalidade dos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Reconhecemos na avaliação asseverada por Nóvoa (1999, p.10-11) uma configuração muito próxima da mobilidade de ações e pensamentos demonstrados nesta produção. O autor ponderou como necessária a construção de uma formação de professores alicerçada pelas lógicas de valorização da “experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”.

Nesse sentido, o espaço de discussão trouxe à tona a função da universidade, a valorização do conhecimento do docente universitário e proponente de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e nesse ínterim, a importância do estabelecimento de parcerias como elemento estrutural para a sustentação dos projetos que trazem a formação inicial e continuada como meio potencial de estudo da prática docente.

Os discursos presentes nos relatos dos expositores dos trabalhos apresentados confirmam que “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o

professor à altura de responder através de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 41). Complementamos: por melhor que seja a formação inicial ela não se faz sem considerar as vicissitudes que se apresentam com seu desenvolvimento, as quais desencadeiam o processo de estudo e de reflexão, caracterizando-se em propostas que tenham objetivos minimizar lacunas existentes no âmbito da formação. Em tempo, as proposições são as possibilidades que encontramos para pensar sobre o avanço qualitativo na tríade ensino, pesquisa e extensão.

3 Considerações

Ao analisarmos o GT15 em sua totalidade foi possível perceber que os projetos foram propostos a partir de inquietações semelhantes: a busca pela reflexão sistematizada sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação inicial e continuada de professores nos mais diversos contextos educacionais.

Diante das fragilidades e das possibilidades apontadas no decorrer das explanações, podemos destacar um eixo condutor das discussões: a difícil tarefa de aproximar o discurso teórico da universidade (pesquisa) com as práticas educativas e culturais nos diversos ambientes educacionais (ensino/extensão). Muito embora esse eixo tenha se destacado nos debates, salientamos que todas as apresentações buscaram, exatamente, minimizar esse descompasso apontado.

Identificamos em cada um dos relatos, aspectos que dizem da contribuição dos projetos em relação à formação inicial e continuada bem como com a própria profissionalização do formador. A questão que ganhou destaque com a conclusão das apresentações foi a importância das parcerias entre os proponentes dos projetos e demais profissionais interessados em investir nas discussões e ações acerca da formação de professores, a começar pelo exemplo do GT15, fomentado em decorrência das parcerias realizadas, pois a partir destas, além do fortalecimento das proposições criam-se oportunidades para manutenção do diálogo, a reavaliação das concepções teóricas e da própria prática pedagógica.

Outra questão é o fato do professor reconhecer-se como pesquisador, e Veiga (2004, p.22) em um dos subtítulos do capítulo denominado: “As dimensões do processo didático na ação docente”, destacou: “Pesquisar as incertezas”, no sentido de

compreender que quando o professor investiga o que ensina, este processo possibilita a descoberta, o reconhecimento da importância do saber científico, permite ainda investigar a prática pedagógica, gerando interrogações e novas descobertas.

Com efeito⁷, ao descobrir-se como pesquisador, o professor fundamenta a sua prática pedagógica tornando-a mais eficaz, à medida que reflete sobre ela, pode então, trilhar novos caminhos para chegar aos seus objetivos. A pesquisa possibilita reflexão a partir dos resultados que indicam ações a serem incorporadas. Desta forma, a formação continuada deixa de ser “reciclagem”, ou “capacitação”, torna-se espaço de produção de conhecimento. O professor se reconhece como “aluno” para ser sujeito da sua prática pedagógica.

4 Referências

ASCHENBACH, M. H. C. V. **A arte magia das dobraduras**. São Paulo: Scipione, 1990.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2006. 120 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

CORRADINI, S.N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/formacao-docente-o-profissional-da-sociedade-contemporanea/view>. Acesso em: 16 de agosto de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários e prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal:Porto Editora, 1999.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**. São Paulo: Artmed, 2003.

⁷ Avaliação feita pela Professora Carmen Ditzel que participou como ouvinte do GT15 e das discussões fomentas por ele no âmbito do CIEL.

IMENES, L. M. **Geometria das dobraduras**. São Paulo: Scipione, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-57.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2006. 157 p.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 133-173.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-15, jan/jun.1999.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e trabalho do professor: Que aprendizagens, que formação? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D. S. R.; BERHENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Coleção Educação: teoria e prática, 10. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 81-97.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
TARDIF; M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Vozes, 2011.

VEIGA, I. A. P. As dimensões didáticas no processo da ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-57.

VEIGA. I.P.A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS PROBLEMATIZADAS EM *MÃE CORAGEM E SEUS FILHOS* (1939)

Viviane Prass Galvão (Mestranda) UNIANDRADE
Orientação: Profa. Anna Stegh Camati

Introdução

Mãe Coragem e seus Filhos (1939), de Bertolt Brecht (1898-1956) é uma crônica teatralizada da Guerra dos trinta anos com cenas que se desenrolam na Suécia, Polônia e Alemanha, ao decorrer de doze cenas em prosa e nove canções. A peça é um drama político que retrata o destino de Anna Fierling que tem por nome Mãe Coragem, uma vivandeira que faz da guerra seu ganha pão. A história acontece entre 1624 e 1636, onde a personagem perde seus três filhos para a guerra e no final como sempre arrastando sua carroça, canta um hino de louvor a guerra.

Brecht acreditava que o teatro deveria preocupar-se com a realidade e que o contexto precisava ser caracterizado segundo sua relatividade histórica e o período em que a peça foi escrita vinha bem de encontro com o momento histórico que a Alemanha estava passando.

Foi durante seu exílio, um período em que não conseguiu ficar sem trabalhar no teatro que Brecht reunia um círculo a sua volta e começou a ficar muito ativo nos movimentos teatrais amadores da esquerda dinamarquesa. Nesse período, escreveu *Mãe Coragem* e outras oito peças com a intenção de conter o avanço do Fascismo e o Nazismo; era um período de véspera da Segunda Guerra Mundial, quando a Alemanha era controlada por Hitler, dominada por uma burocracia corrupta, mas eficiente que visava seu crescimento econômico e domínio territorial. Nessa época, a Alemanha passava por um momento em que o quadro da sociedade comercial era sem dúvida um dos mais horrendos e isso deixou marcas nas obras de Brecht. Foi durante a República de Weimar que se desenvolveu a teoria crítica denominada Escola de Frankfurt, a qual

influenciou Brecht pela sua prática de crítica constante, face às diversas práticas marxistas.

Segundo Gerd Bornhein (1992), com a peça *Mãe Coragem*, Brecht exhibe o cotidiano da guerra, mostrando o lado avesso e não a história oficial das grandes conquistas e dos gloriosos generais, mas dos bastidores dos soldados e sofrimento do povo. Ao escrever essa peça Brecht estava absolutamente maduro como dramaturgo, pensador e encenador do teatro.

Análise das dimensões históricas, sociais e econômicas da peça

O teatro de Brecht foi um momento especial da cena alemã, contribuindo de maneira revolucionária para o futuro do teatro. Sua preocupação era antes de tudo, tornar o teatro útil, pois para ele o teatro é capaz de dar conta da complexidade do real, fazendo uso de uma abordagem global; é um instrumento passível de transformação onde o público deve ser contemplado como projeto de mudança, tanto no aspecto dramático quanto social.

Segundo Mario Serio (1976, p. 7), Brecht cruzou o caminho dos homens do teatro e também dos que não eram do teatro trazendo o marxismo e o pensamento revolucionário, desmontando assim os mitos da velha sociedade, acreditando na construção da verdadeira sociedade socialista, onde não há exploração e manipulação dos homens por outros homens.

Mãe Coragem e seus filhos é uma obra que apresenta um senso de humor extraordinário que, segundo Frederic Ewen (1991), é destinada a dar prazer e plateia e, ao mesmo tempo, fornecer pancadas sutis e intelectuais. É uma peça que é absolutamente atual nos dias de hoje, pois ela trata da discussão sobre o comércio da guerra, como a guerra é interessante econômica e financeiramente, ou seja cada qual luta pelos seus interesses sem se importar com o outro, onde o dinheiro fala mais alto do que a honestidade ou solidariedade com o próximo.

Podemos fazer um paralelo da Guerra dos Trinta Anos com a atual situação do Brasil, que corresponde à guerra do tráfico e a violência urbana que assumem um caráter assombroso em nosso país. Outro fato a ser lembrado é que o nosso país vem passando por um momento de protestos e manifestações, onde a população está indo às ruas reivindicando por melhorias e era isso que Brecht buscava, a inquietação do

público, para que pudessem refletir sobre a realidade social e econômica em que estavam vivendo e tomassem alguma atitude em relação à democracia.

A peça teve estreia em 1949, após três meses de ensaios, com Helene Weigel como protagonista e Erich Engel como diretor. Era notável os grandes danos causados pelos nazistas, não apenas no teatro, mas também na arte da interpretação. A concepção de Guerra e que com ela podia se viver estavam marcadas e Brecht queria apagar isso, então fez usos de imensas escalas estéticas para realmente mudar essa visão: o cenário, a cortina do procênio, falta de cores na peça, as canções, bem como a brilhante interpretação de Weigel que era considerada uma atriz genial, cujo o conjunto de interpretações chamava a atenção. O famoso grito mudo que foi dado por Mãe Coragem quando seu filho é morto, foi uma das cenas mais consagradas da atriz. A encenação da peça tornou-se um sucesso, o que rendeu a Weigel o prêmio nacional e a Brecht uma companhia de teatro própria, a “Berliner Ensemble”, na qual, finalmente, o dramaturgo podia realmente fazer tudo diferente.

Brecht fez uso da aplicação do materialismo histórico para responder aos anseios do momento, ele aplicava teorias marxistas ao teatro, onde reformulava tudo com o objetivo de discutir as relações que estavam ali colocadas naquele momento. O teatro não devia ser apenas um teatro digestivo mas tinha que ter uma função educativa.

Mãe Coragem é uma peça com cenas “picotadas” e Brecht fazia isso em seus textos por uma razão, pois a cada interrupção, se permite que o público reflita entre o intervalo de uma cena e outra.

Brecht tinha medo de ser mal compreendido pelo público. Quando foi produzida em Zurique 1941, a peça causou uma impressão inesquecível:

Para horror de Brecht, as críticas sublinhavam o impacto emocional da obra, louvando-a como “tragédia de Níobe” e falando calorosamente sobre a “arrebatedora força vital daquele animal-mãe”... devidamente prevenido, Brecht alterou algumas breves partes de três cenas para apresentações berlinenses do pós guerra, reduzindo alguns trechos mais discutivelmente emocionais. (EWEN, 1991, p. 338)

Para Brecht, trabalhar de maneira unívoca apenas as emoções, não atinge o que ele pregava, ou seja, o trabalho no sentido racional; não provocava o espectador para o que se buscava com a peça. Para ele tratava-se de um trabalho (público), através do qual a estética do teatro ilumina as implicações do espectador e sua responsabilidade

pelo aqui/agora em cena. A emoção fazia sim parte do teatro de Brecht, mas de um modo diferenciado para manter o domínio sobre a emoção do espectador.

Para atingir seu objetivo, Brecht aplica sua marca na representação cênica através do “efeito do distanciamento” que propunha instigar o espectador para uma atitude crítica; para ele o teatro poderia ser um meio de educar, provocando no espectador uma ação reflexiva e crítica diante de questões cotidianas. Para que ocorra tal efeito os recursos cênicos ficam à mostra do público, com ausência de tapadeiras, permite-se que o espectador enxergue as maquinarias, refletores e veja todo o funcionamento técnico do espetáculo, tudo isso com o intuito de impedir a ilusão dramática e permitir a reflexão sobre a ação.

O que Brecht queria mostrar com a peça *Mãe Coragem* era a relação entre a guerra e o sistema social, esperava que o público aprendesse algo com os erros da mãe, seu objetivo não era mostrar a valentia de uma mulher em tempo de guerra e sim o quanto a alienação da mesma colaborava para o sistema capitalista da época. Para atingir tal objetivo ele utiliza recursos de distanciamento.

Mãe Coragem e seus filhos é uma peça de caráter político-religioso, onde ocorrem conflitos de inúmeras batalhas entre exércitos protestantes e católicos, em que as massas empobrecem, adoecem, morrem de fome e, mesmo assim, os motivos de tais problemas ainda não são claros para os que vivenciam tais situações, sendo que esses são iludidos por uma ação pacifista.

Capelão – Nada de sentimentalismos, Cozinheiro! Morrer na guerra é uma glória, e não é nenhum azar. Por quê Esta é uma guerra santa. Não é uma guerra qualquer: é uma guerra muito especial, em que se luta pela defesa da fé. É uma guerra que Deus vê com agrado!
Cozinheiro – Certo. Por um lado é uma guerra em que se incendeia, se chacina, se saqueia, sem esquecer as mulheres violentadas; mas, por outro lado, é diferente de todas as outras, pois é uma guerra santa, é claro. E ela também deixa a gente com sede, com isso o senhor há de concordar...(BRECHT, 1991 p. 199)

Nessa passagem, Brecht instiga o espectador a refletir sobre a ilusão que cerca aqueles que estão envolvidos, onde a violência vai de encontro aos princípios da igreja. Segundo Fernando Peixoto (1974), Brecht fornece dados ao espectador para que o mesmo pense acerca dos fatos apresentados, respeitando a inteligência fazendo com que o espectador pense.

Mãe Coragem e seus filhos é uma peça épica, e como característica do teatro épico, o verdadeiro propósito é mais do que moralizar. É mostrar a situação sob vários pontos de vista para que o público possa tirar suas conclusões:

Pois, como ele diz em outro contexto, a má fortuna é má professora. Seus alunos aprendem a ter fome e sede, mas nem sempre fome de conhecimento e nem sede de verdade. (...) Os sofrimentos não produzem necessariamente habilidade para praticar a medicina. Mesmo depois de 1945, Brecht ainda se perguntaria: quantos espectadores da peça de fato entendiam suas advertências? Conseguiria ele mostrar a relação entre a guerra e o sistema social? (EWEN, 1991, p. 339)

O dramaturgo acreditava que seu público era um “produtor”, observador e crítico da ação, sendo assim, viam-se provocados a tomar decisões e que através da peça “épica” existia a possibilidade de mudar o mundo.

O autor propõe, em *Mãe Coragem*, demonstrar uma função social onde evidencia que com a guerra não são os humildes que fazem bons negócios e que nenhum sacrifício é capaz de combatê-lo. Podemos relacionar os desfechos trágicos dos filhos de Mãe Coragem com a problemática da guerra, dos soldados que voltam como aleijões, sem esperanças; às vezes, com suas medalhas, mas com a vida destruída.

Naquele momento todos tornam-se cegos, Brecht mostra utilizando uma linguagem direta, familiar e ajustada aos personagens de modo que dificilmente pode ser criticada por não se captar todo o sentido do que foi dito no mesmo momento em que foi pronunciado. Podemos citar o trecho em que o ser humano é capaz de anular-se em contradição somente pela sociedade, pois para eles a guerra era sinônimo de ordem: “Logo se vê que há muito tempo há guerra por aqui. De onde vem a moral, pergunto eu? A Paz é uma porcaria, só a guerra é que estabelece a ordem” (BRECHT, 1991, p. 176).

Brecht acreditava no ser humano acima de tudo, nas suas contradições e a capacidade de superá-las. Na peça, a contradição também torna-se aparente quando a protagonista diz: “Maldita seja a Guerra” e, em outro momento argumenta, “ – ela alimenta o homem”. Essa contradição é observada em cenas em que Mãe Coragem sofre perdas com a guerra, porém logo volta à sua alienação e chega a torcer para que a guerra não acabe, pois é aí que ela acredita que sua vida irá piorar, já que segundo seu ponto de vista, sua fonte de renda diminuiria.

Nota-se no decorrer da peça, que questões sociais por vezes tornam-se mais fortes e fazem com que um mesmo indivíduo mude suas atitudes dependendo da situação na qual se encontra em determinado momento. Um exemplo pode ser observado na cena da figuração de mercado, onde em uma certa passagem trocam a bandeira que carregam na carroça devido ao medo do inimigo, demonstrando a

sagacidade para se proteger, mas por outro lado também mostra que aquela família tinha necessidades de sobrevivência que eram ganhas através do comércio. Assim, não podiam se dar ao luxo de tomar algum partido.

Podemos citar outra cena em que Mãe Coragem está na frente de uma tenda de oficiais para dar queixa de uma terrível exploração: “(...) Fizeram em farrapos, com as espadas, tudo o que eu tinha na minha carroça, e ainda por cima arrancaram de mim quinze marcos de multa, assim sem mais nem menos” (BRECHT, 1991, p. 217).

Durante essa cena, percebe-se um caráter cômico, que segue com um escrevente aconselhando a não dar queixa alguma. A princípio Mãe Coragem demonstra indignação, mas por fim acaba desistindo de enfrentar o oficial e de prestar a queixa. É nesse momento que podemos identificar o quanto é cruel o sofrimento daqueles que se submetem ao abuso dos que estão em uma posição mais privilegiada de poder.

A peça apresenta o caráter mercenário da guerra, flagrando cenas em que Mãe Coragem fica prestes a subornar o inimigo em troca da vida de seu filho Queijinho: “Graças a Deus que eles são tão venais! São homens que dão valor ao dinheiro! A corrupção dos homens é como a misericórdia de Deus: a única coisa com que podemos contar” (BRECHT, 1991, p. 214). Já em outro momento, para salvar sua carroça que é sua fonte de renda, a mesma finge não conhecer seu filho mais novo, Queijinho, o qual é depositado morto a seus pés.

A Guerra dos Trinta Anos foi uma das principais guerras onde os indivíduos não percebiam que ela era necessária somente dentro do capitalismo, onde o sistema econômico fazia com que todos ficassem contra todos, grandes contra os grandes, pequenos contra os pequenos e grandes contra os pequenos.

Mãe Coragem era uma personagem que ficou cega diante dessa questão, encarava a guerra como um negócio, tinha como fonte de renda uma carroça e se valia dela para fazer suas vendas e sustentar sua família: “Gente pobre precisa de coragem, ou estão perdidos” (BRECHT, 1991, p. 230). A personagem pagava juros elevadíssimos por suas mercadorias, mas por nada entender, continuava seu comércio (BORNHEIM, 1992). Há um momento em que o autor coloca uma cena com um cartaz em que se lê: “Mãe Coragem no mais belo momento da sua carreira comercial”, porém em seguida veio o declínio e ela perdeu não só os seus bens, mas também seus filhos.

Já no início da peça, na primeira canção é possível observar que Mãe Coragem encara a guerra como aquilo que ela é: um negócio, ela canta: “ (...) Mãe Coragem vem trazendo sapatos, com que eles podem melhor caminhar (...) Deixe que Mãe Coragem trate deles, com vinho para o corpo e para a alma ...” (BRECHT, 1992, p. 176).

No decorrer de toda a peça Coragem negocia suas mercadorias e demonstra não querer que a guerra tenha fim: “Mãe Coragem voltando com Katrin – Tome juízo! A guerra ainda vai continuar por algum tempo, e nós ainda podemos ganhar algum dinheiro” (BRECHT, 1992, p. 229). No auge de sua carreira de vendedora, não admite que falem mal da guerra, aí se observa a inversão de valores e cegueira pela qual Coragem está tomada: “Mãe Coragem – A Guerra é isto: uma bonita fonte de renda! (...) Não admito que falem mal da guerra. O que se diz é que acaba com os fracos, mas esses já estão mais do que acabados na paz também. E a guerra sabe alimentar a gente dela muito melhor” (p. 234). O fator econômico fala mais alto para Coragem que demonstra decepção de perder de vender suas mercadorias e ter prejuízos, caso a guerra venha a acabar: “Mãe Coragem – Não me digam que veio a paz, agora que eu comprei tanta mercadoria nova! (...) A paz me alegra muito, embora eu fique arruinada” (p. 236-237).

Conforme Ewen (1991), os personagens da peça são esmagados pelas circunstâncias históricas, não tomam atitude frente os acontecimentos, não compreendem nem questionam. Cada personagem apresenta uma ideologia que não diz respeito somente a si mesmo, mas que podem ser transpostas na realidade da situação atual. Como já mencionamos, Mãe Coragem é o primeiro exemplo da contradição viva, que sofre horrores com a guerra e nada aprende. Dois de seus filhos são soldados, Eilif é um fraco que junta-se ao exército e comete o erro de querer ser um herói em período de trégua militar, então o ato heroico se torna um crime e ele é fuzilado, e Queijo Suíço é morto após ser surpreendido em atitude suspeita, ao tentar esconder do inimigo a caixa de dinheiro de suas tropas. Katrin, a filha, é surda-muda, e compõe umas das cenas mais dramáticas da peça, é vítima da violência dos soldados por tentar avisar que a cidade ira ser saqueada. O capelão é um protestante que escapa da prisão, passando-se por ajudante de Mãe Coragem e fazendo uso de uma linguagem elevada, o cozinheiro passa um tempo com Anna Fierling e oferece-se para casar-se com ela, mas desiste quando a mesma insiste em levar a filha muda e por fim Yvette é uma prostituta que acaba viúva de um coronel.

Podemos então relacionar os desfechos dos personagens acima citados ao que diz Peixoto (1974, p.160) que acredita que para muitos a perseguição parece apenas a maior das injustiças, e esses são vistos como maus e os perseguidos como bons, sendo que na verdade a bondade é que foi derrotada sendo assim ela uma fraqueza, podendo-se assim dizer que os bons foram vencidos porque foram fracos.

Peixoto (1974, p. 161) ainda diz que para se descobrir a verdade é necessário conhecer a dialética materialista, a economia e a história; é preciso revelar, mesmo através de formas mais simples de conhecimento, as verdades que auxiliam à transformação do mundo. Era isso que Brecht fazia através de suas peças, trazia ao público aquilo que estava acontecendo em meio alienação dos que ali estavam e nada compreendiam e faziam.

Uma das características básicas desta fase brechtiana é a “recuperação do personagem”, sem que isso implique em destruir o esqueleto ideológico filosófico e a coerência marxista de sua obra. Esta recuperação dá sanção definitiva e confere vitalidade artística a essa complexa e orgânica trama de problemas, enquanto significa que Brecht (que nesta época andava como seu personagem, por todos os países, carregando sua bagagem, vivendo o exílio imposto pelo nazismo) consegue soltar a “*dramatis personae*” e sua língua radicalmente divorciadas no período anterior. (CHIARINI apud PEIXOTO, 1974, p. 191)

Brecht pretendia provocar o público, mostrando os interesses políticos que movem a guerra. O autor apresenta contradições ideológicas que propõe aos participantes a indagação: Poderia essa história ter outro final? O que poderia ter sido feito para que a trama tivesse outro desfecho?

Segundo a interpretação de Helene Weigel: “A superioridade moral desta representação vinha do fato de nela se apresentar o homem, por mais vigoroso que este possa mostrar-se, como susceptível de ser destruído” (WEIGEL apud BRECHT, 1978, p. 160).

A crônica possibilita a visão de um grande painel da guerra, desmascarando o heroísmo e desmentindo o oportunismo do pequeno- burguês que acredita que viver da guerra é um bom negócio. Isso é mostrado em todos os níveis: linguagem, ações, personagens e situações, onde o mais importante era que o público realmente entendesse suas advertências entre a guerra e o sistema social.

Mãe Coragem pode ser considerada uma das peças mais fascinantes do teatro moderno e segundo Peixoto, foi a obra que consagrou Brecht mundialmente, tanto pelo texto como pela encenação e em sua discussão final com Wolf, o autor reitera uma fala

de Brecht: “ Se Coragem não tira, apesar de tudo que lhe aconteceu, nenhuma lição, eu, de minha parte, creio que o público pode aprender alguma coisa observando-a” (BRECHT apud PEIXOTO, 1974, p. 195).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. Mãe Coragem e seus filhos. Trad. Geir Campos. In: **Teatro Completo**, v. 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 171-266.

ESSLIN, Martin. **BRECHT: dos males, o menor**. Trad. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

EWEN, Frederic. Luculo e Mãe Coragem. In: **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Ed. Globo, 1991, p.330 – 339.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: vida e obra**. Guanabara: José Álvaro Editora S/A, 1974.

SERIO, Mario. **Sobre Brecht**. Lisboa: Zahar Editores, 1979

WILLET, John. **O teatro de Brecht**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

VERSATIL, Home Vídeo. Disco 3. A Vida de Bertolt Brecht. In: **Brecht no Cinema**. Alemanha, 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS INSTABILIDADES DO SUJEITO

José Wander de Paula (graduando) – UEPG.

Marly Catarina Soares (doutora) – UEPG

Em *As brumas de Avalon* de Marion Zimmer Bradley se encontra um enredo em tom de paródia da famosa lenda do rei Arthur e da tábua redonda, no qual os personagens Morgana, Merlim e Arthur se revestem em duplos *eus*: o eu mítico de fora do livro e o eu remontado no livro da estadunidense Marion Bradley. O que se pode verificar com algum teor de novidade na obra é a voz narrativa dos eventos. A história é narrada a partir da perspectiva de visão de Morgana, ou melhor afirmando, pelas muitas perspectivas dos vários discursos que são “relembrados” pela narradora da obra: “esta é a minha verdade; eu, que sou Morgana, conto-vos estas coisas, Morgana que em tempos mais recentes foi chamada Morgana, a fada” (BRADLEY, 1985, prólogo). O livro então é narrado a partir desse olhar de Morgana para os eventos, personagens e discursos.

A narradora Morgana tem sua onisciência baseada nas suas visões conferidas pela deusa “eu tive sempre o dom da Visão, de ver o interior da mente dos homens e mulheres; e, durante todo esse tempo, estive perto de todos” (op. cit.). Assim, o texto é narrado em terceira pessoa, mas com interpolações – como as demonstradas aqui – em primeira pessoa. Essas interpolações ocorrem no prólogo, no meio do livro e no final do último volume. Quando a terceira pessoa, que é a Morgana no tempo da enunciação, descreve a si mesma e aos outros e os pensamentos dos outros, como já afirmado acima. Essa estratégia parece corroborar o que é afirmado no início: a narradora só pode narrar por ter sido testemunha e é uma testemunha fiel, pois se tem o dom da Visão esse lhe garante a memória da descrição. Entretanto, ainda no prólogo a narradora aborda “o que os sacerdotes não sabem, com o seu deus uno e sua verdade única é que não existe história totalmente verdadeira” (idem). Contudo, se ela é testemunha ocular e de memória que possui o dom de ouvir pensamentos e descrevê-los, parece que a face da verdade que ela demonstra está ao mesmo tempo sendo confirmada pelo sobrenatural e difamada por ela mesma, quando assevera que “entre as duas” histórias, a contada por

ela e pelos padres, “se possa perceber alguns lampejos de verdade” (op. cit.). A verossimilhança interna parece ameaçada ou ruindo ou ainda é uma tentativa de chegar a uma verdade já não existente, proclamada como não totalmente verdadeira, o que é, aliás, contraditório, visto que já se parece com toda a verdade quando se diz não existe Verdade.

O dom de contar a história em seus meandros, evocando toda a lembrança possível do sujeito da história se pode pensar nas discussões referentes ao narrador dispostos por Adorno em *Posição do narrador no romance contemporâneo* (2003), no qual o escritor questiona o narrar objetivo que apresenta o suposto real “esse procedimento tornou-se questionável. Do ponto de vista do narrador, isso é uma decorrência do subjetivismo, que não tolera mais nenhuma matéria sem transformá-la, solapando assim o preceito épico da objetividade [...]” (p. 55). Assim, a narradora Morgana se encontra em seu mundo, no qual ela pode com o seu dom ver e ouvir o “futuro”. O que não fica claro no livro se ela conta o passado com a visão ou se tem a visão no passado e o reconstrói na memória ao narrar. Mas há afirmação inicial de que o objeto narrado é a “minha verdade” é a verdade de Morgana, da qual se pode intuir a tendência de se desconfiar dessa posição ante os fatos narrados.

Esse narrador com múltiplos enfoques nos discursos variados, ora em terceira, ora em primeira, cria um efeito de uma rede de discursos. Ora os discursos dos padres, ora das pessoas em transição paganismo-cristianismo, ora o discurso da religião da velha Bretanha, assim denominada no livro. Pode-se ver essa estratégia em todo o livro de misturar os discursos, como o que o Merlim afirma de Igraine:

[Igraine está] – Como seria de esperar. É bonita tem dignidade, é religiosa, anda sempre de luto pelos filhos que perdeu. Teve outro, no Dia de Todos os Santos: viveu quatro dias apenas. E o seu padre confessor convenceu-a de que é um castigo pelos seus pecados. [...] Perguntei-lhe o que seria dela depois da morte de Uther, e quando tivesse terminado seu luto, e respondeu-me que iria para um convento. Ofereci-lhe abrigo em Avalon, onde poderia estar perto da filha, mas Igraine pensa que não seria adequado a uma rainha cristã. (BRADLEY, 1985, p. 194).

Nesse caso vemos a partir do discurso do outro, o que Igraine pensa por meio do outro também de si e as soluções que esses discursos contribuem para si. Igraine é uma figura em transição, questiona ainda o discurso católico-cristão, é subvertida por ele, questiona ainda até quando está no convento, mas lhe é submissa, não em sua totalidade. Outros personagens se encontram em transição entre o que os padres afirmam e o que já era

conhecido pela velha religião da Bretanha¹, enquanto se instaura o jogo mencionado em se instituir uma verdade e nela embasar com a religião. Igraine além de ser submissa e paradoxalmente questionadora da verdade é descrita como sendo ruiva, é a esposa de Gorlois e reclama da sujeição “e por que não veio antes, por que me deixou só, a aprender a ser esposa e a parir uma criança, sozinha, cheia de medo e de saudade? E se não pôde vir antes, por que então veio agora, quando é tarde demais e estou finalmente resignada à sujeição?” (BRADLEY, 1985, p. 11). Assim questiona a irmã, Viviane, que a deixa sozinha e do novo casamento que lhe é imposta pela irmã na tentativa de continuar a descendência real de Avalon. O que parece é que para a irmã ela é uma espécie de barriga de aluguel que serve para manter os velhos costumes e a descendência real de Avalon. Em resposta ao pensamento de Igraine, Viviane lhe diz que ela “se tornou numa mulher” (p.11) pela espera. Assim, os costumes, a espera, os filhos, a solidão prepararam-na para ser uma mulher. Por esse diálogo, pode-se inferir que, possivelmente, só é mulher quando está finalmente resignada à sujeição. Discurso questionado por Avalon também, pois são as mulheres as sacerdotisas, as que cuidam da ilha e mantêm os segredos tão bem cuidados e prósperos. Isto é, é de Avalon e da velha religião que vem a iniciativa de continuar o reino na salvaguarda de romanos e saxões:

- Roma nada pode fazer – disse Viviane. – Precisamos ter nosso próprio líder, que possa comandar toda a Bretanha. Sem ele, quando se juntarem contra nós, toda a Bretanha cairá, e, por centenas de anos viveremos em ruínas sob os bárbaros saxônicos. Os mundos separar-se-ão irrevogavelmente, e a lembrança de Avalon não restará nem mesmo em lenda, para dar esperanças à humanidade. Não, devemos ter um líder que possa contar com a lealdade de todo o povo das duas Bretanhas – a dos padres, e a do mundo das brumas, governado de Avalon. Unidos por esse Grande rei – a voz dela adquiriu o tom claro e místico da profecia – , “os mundos voltarão a se juntar, um mundo com lugar para a Deusa e para o Cristo, para o caldeirão e a cruz. E esse líder nos unificará” (BRADLEY, 1985, p. 17).

Desse modo, o mundo Bretão poderia ser controlado a partir de Avalon, o lar das sacerdotisas,. No entanto, a novidade da obra que é marcada pela voz narrativa

¹ Optou-se por nomear assim e não religião pagã/paganismo doravante)

feminina, volta-se para por as esperanças na manutenção das crenças de um povo, na sua união e proteção na figura de um homem.

Outra personagem que interessa na construção do enredo é Morgause, descrita na história como uma mulher ruiva também. No início se oferece para casar com Uther no lugar da irmã Igraine, mas como o pedido foi indeferido casa-se com Lot, o seu rei. Sobre os seus hábitos e do marido enquanto ele viaja afirma que não dormiu sozinha quando Lot estava longe. (BRADLEY, 1985, p. 267). Aos olhos de Morgana, Morgause era bondosa e rigorosa. Já Viviane assevera que ela “só se vê, sob o manto da Deusa [sic], o poder, e não o sacrifício e o sofrimento intermináveis”. (BRADLEY, 1985, p. 25). De Lancelote, Morgause vê um pedaço de carne “bonito como uma moça”. E do amor afirma “o amor é uma diversão para a alcova e o inverno. Lot quer a minha opinião em tudo, e, em tempos de guerra, deixa o governo de sua casa em minhas mãos. E sempre que ele tem um butim de ouro, joias ou belas roupas, eu sou a primeira a escolher [...]” (BRADLEY, 1985, p. 262). Assim, essa personagem é a mulher que valoriza seu exterior e pensa que interfere em algo, mas que permanece como uma fiadeira, enquanto o marido, sim, vai à guerra.

Viviane é apaixonada pelas vidas passadas de Uther Pendragon, o marido da irmã, enquanto é sacerdotisa nem ao menos um rei teria primazia. Assim, ela é revestida de poder em uma atmosfera masculina. Na visão de Morgana ela movimenta as pessoas como marionetes, sendo Viviane uma grande manipuladora dos eventos para que esses ocorram em prol de sua causa. Morena como Morgana, a sobrinha apresenta uma maior identificação com a tia do que com a mãe. Viviane é apresentada no início “vestida com uma túnica masculina e culotes de lã, enrolada em mantos e xales” (p. 10). Com vestes de comando e pressa para ter o que quer.

A última personagem descrita aqui é Morgana que repete o discurso de si “dizem que sou parecida com Viviane; então, todos me acham feia? Aquela moça disse pequena e feia como os do povo encantado”. (BRADLEY, 1985, p. 261). Engravidada do próprio irmão, e possui as várias facetas relacionadas às suas funções “em vida, chamaram-me de muitas coisas: irmã, amante, sacerdotisa, maga, rainha” (BRADLEY, 1985). Morgana é construída juntamente com o discurso no qual nasce e cresce e também pelo discurso do outro na narrativa.

Sobre a relação com a mãe, Igraine, Morgana afirma em uma das intrusões no texto:

Certa vez, quando Uther chegou, e ela envergou seu melhor vestido, como sempre fazia, e enfeitou-se com seus colares de âmbar e pedra-da-lua, deu-me um beijo indiferente e outro em meu irmão, pronta para descer correndo ao encontro do marido, olhei suas faces avermelhadas, a cor acentuada pela pintura, notei a respiração apressada com o prazer da chegada de seu homem, e tive ódio dela, de Uther e do meu irmão. E enquanto eu ficava chorando no alto da escada, esperando que a ama viesse buscar-nos, Arthur arrastou-se atrás dela, gritando “mamãe” – mal sabia falar, então – e, caiu, cortando o queixo na escada. Gritei por Igraine, mas ela já ia ao encontro do Rei; e de longe gritou-me, com raiva: “Morgana, eu lhe recomendei que cuidasse do menino”, e saiu correndo. (BRADLEY, 1985, p. 132).

Assim, Morgana tem o laço afetivo “rompido” pela mãe que a põem com um certo afastamento, pois a mãe é ruiva e ela é seguidas vezes referenciada como morena, a mãe é considerada bonita, ela como feia. Morgana quando mãe embora se afaste do ideal de sua mãe, é frustrada no fruto do casamento dos fogos do Beltane. Opoem-se a sua mae que permanece num convento, mas o seu final é o enclaustro também.

Essas quatro personagens montadas são a base feminina para a história: Igraine, Viviane, Morgause e Morgana. Igraine é a barriga que perpetua a genética a as crenças, Viviane é a deusa, a Senhora do Lago, que possui outros discursos que não os das instituições cristãs, como por exemplo, o casamento que não é realizado por ela do modo como os padres o realizam. É ela quem está por trás do encontro entre Morgana e Arthur – irmãos – que em ritual da velha religião se tornam esposa e esposo. Morgause é aparência e poder. E Morgana se afasta da mãe, se aproxima das tias Morgause e Viviane. Mas no final, tem o mesmo *destino* da mãe: permanece em um convento. Embora o faça por “livre” vontade – pois já ficaria sozinha mesmo em Avalon.

Morgana é a personagem que não se encontra em sua identidade no mundo cristão ao qual questiona quando mais nova, mas também foge da tia Viviane como se fugisse de seu comando e da deusa, sendo assim furtiva também nessa crença. Casa-se, embora não queira, com o pai da pessoa que se interessou. Ama o irmão. Não consegue ficar com Lancelote. É assim uma figura de questionamentos e mudanças.

Assim, essa transição entre a velha e a nova religião configuram questionamentos os quais esse trabalho nomeia de instabilidades do sujeito, que teve no pós-modernismo o uma configuração que questiona a identidade desse sujeito. Stuart Hall afirma que essa área é complexa e ainda pouco discutida, a ideia de uma identidade fixa e essencial é questionada:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações também estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo”. (HALL, 2005, p. 9)

Essa identidade, segundo Hall separa-se em três concepções ao longo da história: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno (HALL, 2005). Sendo o primeiro o

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2005, p. 11)

O segundo o sujeito sociológico o qual “ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (op. cit., p. 11) e por último o sujeito pós-moderno com suas “várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” e que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2005, p. 12, 13).

Desse modo, as figuras femininas mencionadas questionam a realidade de submissão a elas impostas e colocam o matriarcado como alternativa ao patriarcado. A centralização do poder nas mulheres em Avalon. Embora até mesmo isso seja questionável na obra, visto que como afirmado acima, são os homens os que caçam, os que vão à guerra, enquanto elas permanecem fiando. Como o *slogan* na capa da edição brasileira se encontra a sentença “a saga mágica das mulheres por trás dos bastidores do trono do Rei Arthur”. Portanto, sintetiza essa sentença o que a obra faz, um mundo fictício no qual as mulheres narram, os homens vão à guerra, enquanto elas ficam nos bastidores...

Sobre o matriarcado Patrícia Rocha afirma que no sistema matriarcal “cada mulher pertencia a todos os homens e cada homem pertencia todas as mulheres” (ROCHA, 2009, p. 42). Assim o casamento forçado de Igraine com Uther para satisfazer os requisitos de Avalon, mesmo que ela já fosse casada com Gorlois, parece ecoar essa ideia. Pois a moral do qual se reveste o discurso cristão, nesse caso não

estaria no casamento monogâmico, ideia defendida pelo discurso pagão. Embora, o modo como Patrícia Rocha remonta a história da humanidade seja objetável e o jeito com o qual infere do passado a partir de ossos e materiais encontrados em escavações. Essa concepção demonstra como seria essa ideia de matriarcado que também é vinculada à ideia de “procriação” (ROCHA, 2009), no qual os homens caçavam e tinham maior força física enquanto que, num grande esforço de inferência da autora (por que os dois não podiam sair caçar?), as mulheres foram as que desenvolveram as técnicas para o cozimento e as altas tecnologias. As mulheres eram elevadas divinamente pelo poder de originar vidas e por isso:

A imagem da deusa era uma mulher dando a luz, símbolo do doar, do cultivar a terra, do prover. Seios fartos, abdome proeminente e quadris largos, a imagem da deusa era cuidadosamente esculpida para representar o poder da concepção. A atividade econômica estava diretamente ligada ao culto da deusa-mãe. Eles acreditavam que a fecundidade da mulher influenciava diretamente na fertilidade dos campos para a agricultura. (ROCHA, 2009, p.45)

Assim, a figura da Morgana parece ser a que atende melhor as instabilidades do sujeito do título, Morgana que participa dos fogos do Beltane, das festas antigas de fertilidade, mas que nega o discurso instaurado, se nega o próprio filho resultado da união com ela e o irmão. Quase chega a deitá-lo fora com suas ervas. Mas não o faz.

A Morgana, ao mesmo tempo, que possui sua força retirada de sua feminilidade, aproveitando-se do ser mulher para mandar em uma época em que o feminino mandava dentro do que é construído pelo livro. No entanto, o que poderia ser revestido de algo bom, é consequentemente sua ideia de reflexão e incoerência. Pois se encontra em um contexto de transição permeado por padres cujos discursos põem o ser mulher como pecado e o sexo como pecado original (embora ambos as afirmações sejam facilmente objetáveis à luz da Bíblia). Assim, a Morgana personagem secundário em narrativas tradicionais, torna-se a Morgana das fadas, figura de instabilidade que foge de seu destino, volta em encontro a ele. Mas se perde na submissão a que tanto lutou contra.

Referências

BRADLEY, Marion Zimmer. **As brumas de Avalon**: Senhora de Avalon. Rio de Janeiro, ed. Imago, 1985.

_____. **As brumas de Avalon**: A grande Rainha. Rio de Janeiro, ed. Imago, 1985.

_____. **As brumas de Avalon**: o Gamo-Rei. Rio de Janeiro, ed. Imago, 1985.

_____. **As brumas de Avalon: O prisioneiro da árvore.** Rio de Janeiro, ed. Imago, 1985.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado.** Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS INTER-RELAÇÕES PERSONAGEM/TEMPO/ESPAÇO EM *NOITES BRANCAS* DE DOSTOIÉVSKI

Elidete Zanardini Hofius (especialista) – UNIANDRADE

0. Introdução

Este trabalho analisa tempo, espaço e diálogo em *Noites Brancas*, de Fiódor Dostoiévski com base em estudos sobre o discurso e personagens, no livro “Problemas da Poética de Dostoiévski” e “Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance” no que se refere às formas de tempo e de cronotopo, além dos estudos de Gaston Bachelard, em “A intuição do instante” e “O conhecimento da literatura”, de Carlos Reis.

“Noites brancas” relata o encontro entre dois jovens durante quatro “noites brancas” fenômeno em que o sol quase não se põe. A narrativa é dividida em: Primeira Noite, Segunda Noite, História de Nástienhka, Terceira Noite, Quarta Noite e Manhã.

Inicialmente o narrador descreve suas experiências pelas ruas de São Petersburgo e em seguida narra a história da jovem Nástienhka. Conhece-a ao vê-la soluçando sob o balaústre no rio Fontanka. Depois, no intuito de salvá-la de um desconhecido inoportuno, os dois mantêm o primeiro contato.

Durante as quatro noites que seguem o protagonista anônimo se apaixona pela jovem e esta lhe confessa viver presa a um alfinete na saia da avó. A jovem relata o surgimento em sua vida de um inquilino com o qual mantém um relacionamento e considera-o como uma forma de escapar daquela prisão familiar.

Após deixar a casa que o hospedava, o inquilino promete retornar um ano depois, porém o encontro não aconteceu o que motivou as lágrimas da jovem justamente na noite em que conhecera o Sonhador.

O sonho de viver ao lado da jovem pela qual se apaixonara terminou, a jovem se desprende de seus braços, mas para o “Sonhador” “[...] Um momento de felicidade!

Sim! Não será isso o bastante para preencher uma vida?” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 686).

Com espaço e tempo bem marcados, a solidão permeia a narrativa em primeira pessoa. E à solidão é dedicado o relato inicial – em decorrência- o sonho, o amor, a apreensão. Com riqueza de detalhes, os cenários e o protagonista-narrador são construídos com base na visão de mundo do Sonhador, pois lhe vinha “a impressão de que vivia tão sozinho, de que havia ainda de chegar a ver-me abandonado por toda a gente, que todos haviam de vir a afastar-se de mim”. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 641).

Os soluços da jovem em um encontro desfeito a beira do rio e um acompanhante inoportuno que “cambaleava e, de vez em quando, apoiava-se às paredes” contribuem para a aproximação entre o personagem Sonhador e a jovem que “andava sem olhar para lado nenhum, com essa ligeireza própria de todas as jovens que não desejam que ninguém se aproxime”. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 646).

O tempo-espaço é construído sob uma atmosfera singular e irreal, com personagens ansiosos por fugir da realidade que os domina e os afasta da realização de seus desejos; “uma vida que não se assemelha de maneira alguma àquela que nos rodeia, como só poderia existir em um reino distante”. [...] (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 653). A cada noite branca-fenômeno que ocorre em São Petersburgo, (devido à localização geográfica), durante a noite, o sol não se põe totalmente, *as noites ficam como os dias* - o personagem conheceu a história do outro.

1. A narrativa em *Noites Brancas*: o personagem, o tempo e o espaço

A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas ideias (nos seus conceitos abstratos) -, os indícios da marcha do tempo. O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem (com seus costumes, sua atividade, seu trabalho) e que constituem o tempo cíclico. (BAKHTIN, 1997, p. 243)

Os elementos da narrativa, em *Noites Brancas* são apresentados de maneira diegética "o narrador fala em seu nome ou, pelo menos, não dissimula as marcas de sua

presença, o leitor sabe que a história é narrada, mediada por um ou vários narradores, uma ou várias consciências”. (REUTER, 1995, p.65).

O narrador aproxima-se – por meio do relato em primeira pessoa e se distancia – quando narra em terceira pessoa – e conversa com o leitor, com a jovem por quem se enamorara, com os edifícios da cidade, com os que o abandonam ou por ele nutrem amizade. O trecho a seguir mostra o relato em terceira pessoa:

Nessa hora costuma também o nosso herói (consinta, Nástienhka, que eu fale de mim na terceira pessoa, pois, na primeira, poderia parecer imodéstia), nessa hora, digo, costuma o nosso herói, que também tem o seu trabalho regular, acompanhar os outros durante um pedaço do caminho. Então um estranho sentimento de bem-estar transparece no seu rosto pálido e um pouco murcho. Com olhos comovidos olha as nuvens vespertinas que deslizam pelo cálido céu petersburguês. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 655)

E também em primeira pessoa:

Já desde a manhã que se tinha apoderado de mim uma estranha disposição de espírito. Vinha-me a impressão de que vivia tão sozinho, de que havia ainda de chegar a ver-me abandonado por toda a gente, que todos haviam de vir a afastar-se de mim. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 641)

O enredo – linear – mostra que o encontro do jovem protagonista e de Nástienhka - em meio a lágrimas derramadas sobre o balaustre a beira do rio Fontanka - tiveram continuidade durante quatro noites brancas “que talvez só vejamos quando somos novos” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 641). Diálogos e confidências também permeiam a primavera de São Petersburgo espaço vivido pelos personagens.

“O personagem [...] é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo” (GANCHO, 2007, p.5). Conforme Moisés, o personagem designa, no interior da prosa, os seres fictícios com base na imagem e semelhança de seres humanos: “se estes são pessoas reais, aqueles são pessoas imaginárias; se os primeiros habitam o mundo que nos cerca, os outros se movem no espaço arquitetado pela fantasia do prosador”. (MOISÉS, 2004, p. 348)

Os personagens, no conto *Noites Brancas* são: o protagonista e narrador chamado Sonhador e Nástienhka – que contracenam com o sonhador.

O Sonhador vive entre a espera da felicidade e o sonho. É solitário e sua maior companhia é a própria cidade em que vive – seus prédios, ruas e casas, conhecidas detalhadamente por ele. Sobre o isolamento, Bachelar, em seu livro *A chama de uma vela*, ressalta que “homem solitário, na glória de ser só, acredita às vezes poder dizer o que é a solidão. Mas a cada um cabe uma solidão. [...] E o sonhador de solidão não pode

nos dar mais que algumas poucas páginas deste álbum de claro-escuro das solidões”. (BACHELAR, 1989, p. 57).

Entre os personagens secundários destacam-se: a avó da jovem Nástienhka e a criada da jovem: Fiokla. A avó, conforme os relatos de Nástienhka, a aprisiona e impõe normas rígidas tanto à neta quanto à criada, como se pode observar no trecho a seguir:

A vovó estava sempre intrometendo os tempos passados à conversa. Nesse tempo ela era mais nova, o sol brilhava mais e aquecia melhor, e a nata não azedava tão depressa... Tudo era melhor no seu tempo. (DOSTOIÉVSKI, p.664)

Personagem que representa o passado e a manutenção da ordem tanto com relação à jovem quanto à criada. É uma relação marcada por imposição de costumes.

O antagonista é o inquilino, rival do jovem sonhador que vive em um quarto alugado na pensão da casa da avó de Nástienhka:

Depois o quarto ficou livre e tivemos de procurar um novo inquilino, pois prenda do quarto e a pensão da vovó são os nossos únicos recursos, u novo inquilino era um rapazinho, que não era de Petersburgo. Como nem sequer tentou discutir o preço do quarto, a vovó alugou-lho [...] (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.663)

Esse personagem desarticula, desintegra, uma vez que sua presença afasta do Sonhador a felicidade projetada para si, como se vê na passagem a seguir:

— Nástienhka! Nástienhka! És tu? — chamou de repente uma voz por detrás de nós, e em seguida o rapaz de há pouco se aproximou. Meu Deus! Como ela vibrou ao ouvir aquela voz! Como estremeceu! Como se desprende do meu braço e correu ao seu encontro... Eu estava parado e olhava para o rapaz, que, parado também, olhava... Mas, mal ela lhe tinha estendido a mão, e apenas tinha acabado de se lançar nos seus braços, largou-o, e antes que eu tivesse dado conta, já estava de novo junto de mim, cingia com os dois braços o meu pescoço e depunha sobre os meus lábios um beijo ardente. Depois, sem dizer uma palavra, correu de novo para ele, pegou-lhe nas mãos e levou-o. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.684)

O antagonista, conforme Moisés designava, na tragédia grega, o segundo ator. Atualmente, considera-se antagonista a personagem com que se defronta o protagonista. (MOISES, 2004, p.27).

Também conheço os edifícios. Quando passo diante deles, dir-se-ia que cada um dos prédios mal me vê põe-se logo a correr, avança dois passos à frente, me olha por todas as suas janelas e me diz: “Bom dia, aqui estou”! (DOSTOIÉVSKI, 1963,p.642)

Era uma noite prodigiosa, uma dessas noites que talvez só vejamos quando somos novos, querido leitor. [...] Já desde a manhã que se tinha apoderado de mim uma estranha disposição de espírito. (DOSTOIÉVSKI, p.641)

O tempo, em *Noites Brancas* é nitidamente linear. A narrativa com relação à passagem do tempo baseia-se na contagem das noites, no movimento do sol, em datas. Faz menção a manhãs, tardes, estação. Marca o amadurecimento do personagem, “a consciência de um progresso de nosso ser íntimo, seja de progresso efetivo, imitado ou, ainda, simplesmente sonhado”. (BACHELARD, 2007, p. 86).

O tempo – cronológico - decorre, nessa narrativa, “num restrito lapso de tempo, horas ou dias” (MOISÉS, p.88) através de quatro noites. É o tempo em que “o sonhador” se sente perdido na cidade em que todos foram veraneiar.

As *noites brancas* se constituíram no tempo definido para que o sonhador se constituísse como ser, compusesse formas de lidar com a solidão, com o amargor, com a decepção. Para Bachelard, na obra *A intuição do instante*, o tempo pensado é mais aéreo, mais livre, mais facilmente rompido e retomado. É nesse tempo matematizado que estão as invenções do Ser. [...] nesse tempo que um fato se torna fator. [...] é nesse tempo que o pensamento age e prepara as concretizações do Ser. (BACHELARD, 1994, p. 24).

O interior e o exterior surgem representados pelo contraste cidade-campo, em um claro deslocamento, embora esse interior surja como a casa, o cotidiano do protagonista, enquanto que o campo – o exterior – é o espaço e o tempo em que esse personagem é visto de fora, é alijado, é o tempo de veraneiar dos outros moradores: Na Niévski, no Jardim de Verão, nos cais, já não era possível descobrir nenhuma das caras que costumava encontrar diariamente à mesma hora, nos mesmos lugares. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.641).

Já o espaço, no conto *Noites Brancas* representa o sonho, o anseio de mudança tanto do Sonhador quanto da jovem Nástienhka. Na relação entre eles e o espaço há busca da felicidade, de mudança. Mas a cidade também limita e impede deslocamentos já que o sonhador se mantém apenas na cidade, não a extrapola no verão como a maioria dos moradores de posse. Enquanto “os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação, e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos” [...] (REIS & LOPES, 1988, p.204) representam as casas de São Petersburgo até [...] os limites da cidade (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.644) o

espaço social representa o personagem sonhador e os espaços que marcam sua relação com a “realidade” em que vive:

[...] atravesssei para o outro lado da barreira e continuei caminhando por entre os campos e pelas terras de cultura, sem sentir o menor cansaço, e até pelo contrário, como se me tivesse libertado de um grande [...] Tal era o poderoso influxo que a natureza exercia sobre mim, doentio habitante da cidade, que se sente abafar entre as paredes dos prédios! (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 644)

O tempo-espaço, em *Noites Brancas* apresenta-se entrecruzado na narrativa de Dostoiévski. Na “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 2002, p. 2011) – cronotopo - há uma “indissolubilidade de espaço e de tempo” – o que, de fato, ocorre em *Noites Brancas*, uma vez que ao tempo - “Regressei já tarde à cidade e davam dez horas quando me aproximava de casa”, “O meu caminho levava à direção do canal, onde a essa hora não costumava haver ninguém” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.645) - estão sempre associadas cenas da cidade – prédios, ruas, casas – o que se dá com unidade e indissolubilidade. Acerca dessa unidade espaço-tempo, Bakhtin, ao analisar a obra de Goethe, comenta que “obtem-se assim o mundo concreto, visível e único do espaço humano e da história humana” (BAKHTIN, 260). Segundo afirma esse autor:

Se tal abordagem do espaço e da história, de sua indissolúvel unidade e de sua interpenetração se tornou possível, foi porque o local deixou de ser uma parte da natureza abstrata, uma parte de um mundo indeterminado, descontínuo e arredondado apenas simbolicamente, e porque o acontecimento deixou de ser o fragmento de um tempo indeterminado, reversível e completo apenas simbolicamente. O local tornou-se parte irremovível (geográfica e historicamente determinada) do mundo, de um mundo concreto, real, visível, e parte da história humana; o acontecimento tornou-se um componente essencial e irremovível do tempo dessa história determinada do homem, que se realiza neste mundo, e somente neste mundo humano, geograficamente determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 271)

Em outra passagem, o personagem sonhador afirma que “Gastei inutilmente duas tardes investigando o que seria que me faltava entre as quatro paredes da minha casa”. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.642) Relato que apresenta “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto”, em que “o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível, o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história”. (BAKHTIN, 2002, p.211).

Sendo assim, nessa novela de Dostoiévski, os índices de tempo (BAKHTIN, 2002, p. 2011) - como “aliás também hoje não existe já em minha casa uma cadeira

igual às desse tempo, e eu próprio, também, já não sou o mesmo”. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 643) - transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. (BAKHTIN, 2002, p. 2011).

Já o entrecruzamento espaço-tempo e personagens ocorrem na medida em que esses processos se unem formando um todo, capaz de dar unidade à narrativa. O tempo é marcado pelo olhar do personagem em direção aos prédios, às cercanias da cidade, ao aprisionamento que ela causa a alguns dos personagens. A passagem a seguir registra essa unidade:

Mas eu já há oito anos que vivo em Petersburgo e, apesar disso, nunca me pareceu que tivesse arranjado um só amigo. E para que queria eu os amigos? Eu sou amigo de toda a cidade de Petersburgo. Mas precisamente por isso é que me parece que todos me abandonam e que toda a cidade se dispõe a partir com a chegada do verão. Chego quase a ficar preocupado com o fato de ficar sozinho, e já há três dias que ando muito triste, a dar voltas pela cidade, sem conseguir compreender o que se passa no meu íntimo. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 641)

No trecho que segue o espaço (Fontanka), o personagem (Sonhador e os moradores) e o tempo (os dias à mesma hora) estão entrecruzados, unos, sob o olhar do narrador e personagem que, a sua maneira, sente, olha, aponta.

Evidentemente que os outros não me conheciam a mim; mas eu... eu os conheço a eles. Conheço-os até muito bem; tenho estudado as suas fisionomias e fico contente quando os vejo contentes, e aflijo-me quando os vejo preocupados. Sim, posso dizer que uma vez cheguei quase a fazer uma amizade: foi com um homem já de idade, com o qual costumava encontrar-me todos os dias à mesma hora, no Fontanka. (DOSTOIÉVSKI, 1963, DOSTOIÉVSKI, 1963, p.640)

E esse processo ocorre principalmente sob o olhar do protagonista Sonhador, de sua forma de apreciar esse tempo e esse espaço, de contar sob a égide do transcorrer dos dias e das noites, da espera que esse tempo desejado e cronológico se una em torno do que o personagem almeja, anseia para se distanciar da solidão em que vive.

Toda a narrativa é permeada por essa unidade, como se pode observar em mais uma passagem de *Noites Brancas*:

Quando passo diante deles, dir-se-ia que cada um dos prédios mal me vê põe-se logo a correr, avança dois passos à frente, me olha por todas as suas janelas e me diz: “Bom dia, aqui estou! Como tem passado? Eu felizmente estou bem, mas para o mês de maio vão acrescentar-me outro andar.” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 642)

2. O diálogo em *Noites Brancas*

O diálogo “costura” os dias e as noites na novela de Dostoiévski, embora não surja de forma tão intensa quanto em outras obras do autor. Ele mostra a cidade e suas cercanias, as condições em que vive o protagonista, permeia a solidão, as controvérsias presentes na concepção de vida do protagonista, a construção do espaço, do tempo e o desenrolar do enredo, embora se considere que “o núcleo do enredo está sempre fora do enredo, por maior que seja a sua tensão no enredo”. Ainda assim, “a envoltura do diálogo sempre está situada nas profundezas do enredo”. (BAKHTIN, 2010, p. 293).

O sonhador – em *Nuvens Brancas* - dialoga consigo mesmo sobre a cidade, sobre o que o aflige, o que anseia, sobre suas poses ou a falta delas, sobre os limites da cidade que, de alguma forma, são os seus próprios.

É também por meio do diálogo que “dirige-se intensamente a si, a um outro” (BAKHTIN, 2002, p. 292), aos moradores que têm o privilégio de veranejar. Embora essa novela não seja um típico exemplo de polifonia, nela o diálogo permite a colocação das ideias do protagonista sobre ele próprio, a vida e o amor, o posicionamento do protagonista ante o mundo e si mesmo, já que “dominar o homem interior, ver e entendê-lo é impossível fazendo dele objeto de análise neutra e indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo”. (BAKHTIN, 2002, p. 292).

Esse processo permite que o personagem, ao conversar com o leitor, expresse o seu pensar sobre a realidade que o circunda, sua posição social ante essa cidade, seu lugar, os valores da sociedade que o circunda:

Eu sou amigo de toda a cidade de Petersburgo. Mas precisamente por isso é que me parece que todos me abandonam e que toda a cidade se dispõe a partir com a chegada do verão. Chego quase a ficar preocupado com o fato de ficar sozinho, e já há três dias que ando muito triste, a dar voltas pela cidade, sem conseguir compreender o que se passa no meu íntimo. Na Niévski, no Jardim de Verão, nos cais, já não era possível descobrir nenhuma das caras que costumava encontrar diariamente à mesma hora, nos mesmos lugares. (DOSTOIÉVSKI, 1963, p. 640)

Segundo Bakhtin, o diálogo, na obra de Dostoiévski “o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo”. (BAKHTIN, 2010, p. 292).

Em *Noites Brancas*, que faz parte do acervo de obras inicial do escritor, ainda na fase da juventude, “o diálogo ainda não penetrou no íntimo, por assim dizer, nos átomos propriamente ditos do pensamento e da emoção. O mundo dos personagens ainda é restrito e estas ainda não são ideológicas” Neste período, porém, afirma o autor, “já se

manifestam com plena clareza o profundo dialogismo e o caráter polêmico da consciência de si mesmo e das afirmações sobre si mesmo”. (BAKHTIN, 2010, p. 238)

3. Considerações finais

No conto *Noites Brancas* o espaço e o tempo apresentam-se indissolúveis e são fundamentais para o desenvolvimento dos relatos e qualidade artística da narrativa. Como afirma Bakhtin, “como todo grande artista da palavra, Dostoiévski tinha o dom de escutar e levar à consciência artístico-criativa os novos aspectos da palavra, as novas profundidades que nela havia e antes dele tinham sido aproveitadas de maneira muito fraca e abafada por outros artistas”. (BAKHTIN, 2010, p. 310).

O espaço é aquele em que o sonho, a efemeridade da felicidade se intercambia com a cidade, com os prédios, com as ruas e casas. O espaço interior é escasso em relação o exterior e este forma um único processo em que se moldam tempo, espaço e personagem.

O tempo – cronológico – é ainda o da espera, do sonho, da esperança que o personagem possui de afastar-se da solidão, do andar sozinho nas ruas de S. Petersburgo.

O diálogo – nos moldes da narrativa do escritor russo - se dá fora do enredo e mostram a forma de vida e o posicionamento dos personagens diante da realidade em que vivem. Esses diálogos não buscam retratar fielmente, mas sim evidenciar pontos de vista e concepções de vida dos personagens, fatores que, posteriormente, iriam se intensificar na obra do escritor russo rumo à “autoconsciência” e à “representação dele com o outro”, pois “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo”. (BAKHTIN, 2010, p. 292).

Referências

BACHELARD. G. **A intuição do instante**. Campinas: Verus, 2007.

_____. **A chama de uma vela**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DOSTOIÉVSKI, F. **Noites Brancas**. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1963. v. 1.

GANCHO, C. V.. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2007.

REIS, C.; LOPES, A. C. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

REUTER, Y. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ÀS MARGENS DA LITERATURA E DA HISTÓRIA COM O ENREDO DE “ANAHY DE LAS MISSIONES”

Rosenéia do Rocio Prestes Hauer (graduada) UEPG

Para início de conversa

Este trabalho é um desdobramento da monografia de conclusão de curso, apresentada em 2012. Segue o mesmo tema: a importância da ficção histórica- seja literária ou cinematográfica- para o entendimento da formação da identidade cultural rio-grandense, mas nesse estudo, um tratamento especial para identidade feminina. Trata-se de uma reflexão sobre o entendimento da formação da identidade cultura rio-grandense na qual utilizaremos duas personagens femininas apresentadas nas seguintes obras literárias: “O gaúcho” (1870), de José de Alencar e “Concerto Campestre” (1997), de Luiz Antônio de Assis Brasil com outra personagem da obra cinematográfica: “Anahy de Las Misiones” (1997), do diretor Sérgio Silva. O presente estudo está dividido em etapas. Na primeira serão elucidadas as questões de cinema, literatura e história, suas possíveis definições e funções. A segunda etapa trata-se de um levantamento da trajetória da identidade cultural do Rio Grande do Sul e o papel da mulher na construção dessa identidade cultural dentro das obras literárias. Ao final, falaremos especificamente da inversão de gênero na obra cinematográfica.

1) O cinema e a literatura ao tratar de identidade cultural

A obra literária cria/assume o papel de marco de possibilidades e tem o poder de instigar o imaginário. A literatura não é eterna nem imutável, segundo Eagleton (2000). Então, este é o motivo da escolha de uma obra publicada em 1870 e outra em 1997. Pois o gaúcho apresentado na visão de autoria de José de Alencar apresenta algumas diferenças do gaúcho na visão de autoria de Assis Brasil, apesar de estarem num

contexto semelhante. Aquela durante a Revolução Farroupilha, esta pós-revolução. A primeira obra, regionalista da escola romântica; a segunda, histórico-realista, contemporânea. Muita água passou por debaixo da ponte entre uma publicação e outra - apesar de manterem quase as mesmas características de espaço e tempo - o que prova a teoria de Eagleton (2000): de que não existe uma literatura cimentada, estática. A literatura transita pelo social, os temas literários tem movimento, são deslizantes. Não só a literatura, mas as artes em geral sofrem essa transformação; se modificam conforme o contexto social. E quando se fala em social, fala-se em identidade, fala-se em cultura. Podemos pensar que essa transição social, essas modificações podem ser relacionadas ao que Stuart Hall chamaria de “crise de identidade”. Pois é quando essa crise acontece, pelas mais diversas causas, que a identidade é reivindicada.

A assim chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, p. 7, 2005)

Foi essa transição social, essa crise de identidade, que fez surgir o Partenon Literário no Rio Grande do Sul, em 1868. Um grupo de amigos fundou o Partenon para que a cultura local não se perdesse no tempo devido à movimentação dos costumes da sociedade em virtude da Guerra do Paraguai. Para isso, publicariam livros que exaltassem a cultura regional seguindo o exemplo de Alencar. Logo em seguida, 1872, dois anos depois do fim da Guerra do Paraguai, Porto Alegre publica “O vaqueano” para contrapor a idealização de Alencar, apesar de admirar o escritor cearense. Segundo Apolinário, Alencar deixou de lado vários elementos sociais que faziam parte da formação da história e da identidade gaúcha.

Desagradou a Apolinário Porto Alegre não a intenção daquele romance, sim, a infidelidade que nele havia, tanto com relação à linguagem, tanto com relação à representação do tipo local. “O vaqueano”, publicado em 1872 é de certa forma uma réplica aos defeitos apontados na obra de Alencar (Pozenato, 2009, p. 46)

Apolinário Porto Alegre contrapôs Alencar, “mas não há como tirar de Alencar a responsabilidade pela projeção do gaúcho herói, idealizado”. (Pozenato, 2009). Aquele que aparece até hoje nas canções e movimentos tradicionalistas sempre numa versão masculina e numa tentativa de fazer com que os hábitos e costumes gauchescos, aqueles que são passados de geração em geração não se perdessem nos vieses da modernidade.

Temos então, segundo Hall a “formação de sujeito sociológico: aquele que é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, p. 11, 2005). A citação de Hall nos remete ao fato de que, à medida que o tempo foi passando, novas tendências e identidades foram surgindo e, sendo assim, houve a necessidade de interferência dos tradicionalistas para que a cultura não desaparecesse. Percebe-se no filme *Anahy* alguns elementos formadores dessa cultura que também estão presentes na obra de Alencar de 1870: chimarrão, tertúlias, chiripás, bombachas, guaiacas, expressões verbais típicas de um gaúcho. Nesse sentido, a obra de Alencar é o cordão umbilical de toda essa formação cultural.

Ao falar de cinema precisamos entender que, para que essa arte realmente seja uma arte, é preciso dotá-la de significados e a linguagem cinematográfica deve ser específica, diferente da literatura e do teatro. Um dos objetivos de se analisar uma obra cinematográfica é chegar à compreensão de sua razão de ser. Para Silva (2012): “A opção por filmes ocorre por eles serem considerados ricos instrumentos de análise de representação humana e por proporcionarem, além da imagem e da visualização, a linguagem.” Sendo esta linguagem interpretada através da gramática cinematográfica. Mas, ainda no século XX, um filme não era visto como objeto cultural, algo produzido por uma máquina não poderia ser considerado arte, era apenas imagem. “Ricciotto Canudo, escritor francês, foi o pioneiro na compreensão do potencial do cinema e passou a chamá-lo de sétima arte”. (Mocellin, 2002)

Isso se dá pelo fato de que, quando assistimos uma obra cinematográfica, olhamos de fora como se estivéssemos observando outra pessoa. O cinema nos convida a refletir sobre a realidade do imaginário (Morin, apud, Mocelin, 2007). É isso que será feito nas últimas etapas desse trabalho. Observarmos a realidade de *Anahy de Las Misiones*; um filme que vai além de uma saga heróica como a de “Manoel Canho” (Alencar, 1870), ou de um conflito familiar como a do “Major Eleutério”. (Brasil, 1997). Trata-se de uma saga de sobrevivência de uma mulher que luta para manter-se perto de seus filhos, num contexto histórico idealizado por outros autores, mas com personagens masculinos.

Anahy é uma lenda dos pampas. Segundo relatos orais, ela morreu queimada tentando salvar a tropa dos ataques dos espanhóis durante o período de guerra. Não há nenhum registro dessas histórias. O que temos são apenas fabulações. Para que isso não

se perdesse no tempo e no espaço, Sérgio Silva trouxe essa história para as telas do cinema numa produção sem efeitos especiais ou *stop motions*. Na maioria das cenas do filme é a câmera que se move num plano fixo. Isso, para mostrar a imensidão dos pampas rio-grandenses e a grandeza da personagem principal do filme. Temos toda aquela idealização de heroísmo do monarca das coxilhas, do centauro dos pampas concentrados em uma personagem feminina. Apearam o gaúcho do seu cavalo e no seu lugar colocaram uma mulher, com força infinita, puxando a sua própria carroça indo contra tudo que a história nos contou até hoje.

Então, um romance ou obra cinematográfica que retrate uma passagem histórica, não se limita apenas a narração dos fatos. Ela nos traz muito mais. Traz consigo toda uma carga de formação de identidade cultural, uma carga de informações sobre a formação e transformação de uma sociedade.

2) Às margens da história

A história tem por conteúdo a verdade dos fatos. Se esse privilégio lhe for sacado ela submerge a sua colocação. Então, o romance ou o cinema com tema histórico não se volta apenas para contar os fatos como a imigração européia, mas nos permite questionar essa “verdade” imposta pela história e geralmente apresentada nos livros didáticos.

Para Burke (1992), temos que pensar em duas visões sobre a história:

<i>Visão de cima:</i> história como essencialmente uma narrativa de acontecimentos, vindo de alguém de nível nacional, mundial, governante, ditador...
--

<i>Visão de baixo:</i> opinião de pessoas comuns com as suas experiências de vida social.

Quadro elaborado pela autora desse trabalho

É essa visão de baixo que constrói e transforma a identidade cultural, a qual é representada em obras literárias e cinematográficas como as em estudo nesse trabalho e que nos permite discutir e questionar os acontecimentos registrados pela “visão de cima”, geralmente publicadas em livros didáticos. O que auxilia a compreensão desse quadro é a citação de Hall (p. 28, 2003): “Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza impressa através de parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior”. Nesse sentido,

quando colocamos diante dos fatos um sujeito “comum” como Anahy de las misiones, que está inserido no contexto aplicado e pregado pela “visão de cima”, seja desde o nascimento ou durante sua trajetória social, estamos diante de uma formação de identidade cultural, que nos é apresentada através da linguagem, hábitos, costumes e realidade social.

Ao interligar todos essas teorizações sobre literatura e definições sobre identidade cultural no âmbito histórico, será possível compreender com mais lucidez o filme “Anahy de las misiones”. Esse longa metragem de 1997, época consagrada para o cinema nacional, consegue retratar a situação dos marginalizados num período histórico de grande importância para o Rio Grande do Sul e, principalmente, no que diz respeito ao papel da mulher, numa inversão de gênero que contradiz a história e a idealização do “gaúcho herói”.

3) Às margens da literatura

A identidade cultural do RS está toda voltada para um passado de guerras, “peleias” e aventuras desgarradas do gaúcho - o herói dos pampas. Mas é interessante pensar que, segundo Carla Menegat.(p. 77, 2012), : gaúcho era um homem sem laços que o prendessem a qualquer lugar, que vivia como do que fosse preciso, inclusive do roubo de gado”. Mas então: onde está esse herói dos pampas? A resposta possivelmente estará no que nos diz Hall: “a identidade é formada ao longo do tempo” (2003, p.38).

Nesse sentido, de formação de identidade ao longo do tempo, tomemos como ponto de partida o marco na história rio-grandense: a Revolução Farroupilha, que faz parte do enredo da obra de José de Alencar, onde se idealizou um gaúcho herói, valente, justo e corajoso, que até então, era visto como aponta Menegat: alguém que vivia até mesmo de roubo. Essa transformação se deu via literatura e quem realmente definiu essa visão heróica do gaúcho foi José deAlencar.

Calos Dante de Moraes aponta os românticos gaúchos como criadores do tipo gaúcho, depois de instantes de indecisão, superados pela admiração provocada pelos peledores rio-grandenses na guerra do Paraguai e, definitivamente, pelo romance de José deAlencar. (Pozenato, 2009, p.56)

Porém, “parte considerável do RS não era farroupilha, e parte dos farroupilhas não era rio-grandense” (Menegat, 2012). Isso fez com que, no decorrer da história literária, outros autores abordassem temas rio-grandenses, mas já com um “tom” de

desmistificação desse heroísmo generalizado. Isso pode ser percebido na literatura de Assis Brasil, em *Concerto Campestre* (1997). O autor aborda de maneira sutil o tema da Revolução Farroupilha. Na sua obra, Major Eleutério, enriquece vendendo gado tanto para os “caramurus”, quanto para os “farrapos”. Também percebemos que a guerra era uma causa elitista. As pessoas com menor condição financeira sofreram com o rescaldo da guerrilha.

O ato de revisar um passado histórico de forma mais realista, como faz LAAB e o próprio Alencar com o romantismo regionalista, implica refletir sobre as muitas situações e possibilidades inerentes ao ser humano. É mais do que buscar uma explicação; é tentar descobrir que caminho tomou essa história e essa formação de identidade cultural. Será que ficou estável e inquestionável?

Tradicionalismo via literatura

Essa formação de identidade heróica, valente, foi sim questionada e ameaçada pelo tempo e pela modernidade. Pode-se pensar que a visão idealizada do gaúcho já não é mais tão cimentada como antes. Como foi dito anteriormente, a literatura de José de Alencar foi o fio condutor dessa construção da identidade cultural do Rio Grande do Sul, ou como cita Stuart Hall (2003), foi o “cordão umbilical”. Mas diante de acontecimentos como a Guerra do Paraguai, Ditadura Militar entre outros, o que era culturalmente gaúcho estava a ponto de se perder - a história heróica, os costumes, a pilcha, o chimarrão. Foram várias as formas encontradas para que a cultura local não desaparecesse no tempo, e uma delas foi a música.

Nas músicas tradicionalistas do RS, podemos perceber esse cordão umbilical deixado por Alencar. As características do “herói do pampa”, da querência, das tertúlias, lidos e vistos nas obras literárias e em Anahy. “Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade””. (Hall, p. 29, 2003)

Pode-se observar na letra de Antônio Augusto Ferreira e Everton Augusto Ferreira, tudo aquilo que já foi discutido até aqui a respeito do gaúcho herói, o monarca das coxilhas; o passado de guerras e de “peleias” rio-grandense e o cordão umbilical citado por Stuart Hall. A letra da música “Veterano” retrata a força e a valentia do

centauro dos pampas, como percebemos na obra de Alencar e até mesmo, numa visão patriarcal, na obra de Assis Brasil.

*Está findando o meu tempo a tarde encerra mais cedo
Meu mundo ficou pequeno e eu sou menor do que penso
O bagual tá mais ligeiro, o braço fraqueja às vezes
Demoro mais do quero/ mas alço a perna sem medo
Encilho o cavalo manso/ mas boto o laço nos tentos
Se a força falta no braço na coragem me sustento
Se lembro os tempos de quebra
a vida volta pra trás
sou bagual que não se entrega assim no más.*

Assim, a música foi uma maneira de expressar um estilo, uma atitude, uma identidade e uma história. Entretanto, apesar de ser uma das músicas mais executadas no meio tradicionalista, não há menção ao papel da mulher na sociedade, mas a raça hípica, representando do estreito laço de afinidade entre o gaúcho e seu “pingo”. As canções tradicionalistas tornaram-se um “cartão postal” do Rio Grande do Sul dentro dos movimentos ou MTG’s; cheias de peculiaridades e características que são reconhecidas por qualquer ouvinte, porém, quase sempre com o mesmo enredo: exaltação ao passado de guerras. Até aqui, foi possível intuir que o papel da mulher dentro desse contexto, limita-se a subalternidade como Catita ou a submissão numa sociedade patriarcal como Clara Vitória. Isso ocorre tanto na literatura quanto em outras artes e fez parte da cultura rio-grandense até que autores resolvessem mostrar o contrário.

“A cultura é então simplesmente tudo que não é geneticamente transmissível. Trata-se, como coloca um sociólogo, da crença de que os seres humanos “são o que lhes foi ensinado”. (Eagleton, p.55, 2000). O que Eagleton possivelmente no diz é que se pode associar cultura e tradição. Nesse sentido, para exemplificar essa desconstrução da tradição no filme *Anahy*, pode-se citar a metáfora da água. Numa certa passagem do filme, *Anahy* recolhe pertences dos soldados mortos durante as batalhas e os lava nas águas do córrego. Foi isso que a “visão de cima” (Burke, 1992) da história fez: lavou

em água corrente a destruição deixada pela Guerra dos Farrapos e deixou apenas o que, hoje, é motivo de orgulho para os tradicionalistas. Isso também é representado na imagem de divulgação do longa metragem, a qual comparamos com outra de um conjunto tradicionalista do Rio Grande do Sul. A imagem I é possível associar com a “visão de cima” da história, representada numa divulgação de um conjunto musical tradicionalista. Temos a Revolução Farroupilha numa posição de destaque, localizada na parte superior e os integrantes do conjunto numa alusão de soldados farrapos em trajes típicos gauchescos. Nesse grupo musical se encontram os intérpretes da canção apresentada anteriormente. Canção vencedora de uma das edições da Califórnia da Canção Nativa, um dos maiores festivais da história musical do Rio Grande do Sul. Na imagem II, a Guerra dos Farrapos é um diminutivo na divulgação de Anahy de Las Misiones, a personagem do filme de Sérgio Silva é quem tem um lugar de destaque, numa demonstração da sua grandeza perante uma guerra da qual ela e sua família foram vítimas. Há nessa imagem, inclusive o barco de Giuseppe Garibaldi, um estrangeiro que aderiu as causas farroupilhas, o que confirma a teoria de Menegati de que nem todo farrapo era rio-grandense. Anahy está acima da guerra, ela é maior do que a Revolução Farroupilha.

4) Anahy por Anahy

Conduzia uma carroça sem bois, sobrevivendo ao ambiente de destruição em meio a uma luta que não era sua, negociando com os dois lados como fez o Major Eleotério. Encontramos em Anahy a coragem e a obstinação do gaúcho. Ela é a monarca da coxilha, ela é a “centauro dos pampas”. Sem querência, vive livre como dá e do que tem. Como uma típica gaúcha, ela precisa da liberdade do pampa, onde se vive sem lei e sem ordem. Há em Anahy de Las Misiones um deslocamento de poder. Ao invés de termos um agente masculino, temos uma mulher no comando da família e da sua própria vida. O patriarcado não forma parte da cultura de Anahy, porém a estrutura dessa identidade continua a mesma: linguagem, costumes, vestes etc. “Trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele” (Hall, 2003)

No entender da citação de Hall, numa visão “moderna”, o filme de Sérgio Silva nos traz uma releitura do que seria o “centauro dos pampas”. Ele desloca toda a história

cultural construída sobre o leito da literatura para uma versão feminina. Anahy atravessa a Guerra dos Farrapos e mostra as conseqüências que essa guerra trouxe, desconstruindo o mítico, o heróico de Alencar e o patriarcado de Assis Brasil; duas personagens que estão de acordo com o ponto de vista do feminino apontado por Muranga:

Neste sentido, certas feministas tem adiantado que as mulheres, em algumas sociedades patriarcais, foram ameaçadas a adotar uma imagem depreciativa delas mesmas. Elas interiorizaram a imagem da inferioridade contra elas forjada de tal modo que, mesmo desaparecendo alguns obstáculos objetivos ao seu progresso, elas podem permanecer incapazes de tirar proveito dessas novas possibilidades. Além disso, são condenadas a sofrer tortura de uma baixa estima de si. (Muranga, 2006, p.28)

Dentro do cenário da Revolução Farroupilha, a mulher sempre esteve na marginalidade, na incapacidade, exceto em algumas obras; “O tempo e o vento”, por exemplo, com Ana Terra Cambará, Anita Garibaldi dentro da própria história da Revolução Farroupilha. Mas foram poucas as vezes que uma mulher tomou a vez e a voz em uma obra que retratasse a década de guerrilha, o que garantiu a Anahy uma popularidade, pois o filme apresenta uma mulher num papel tipicamente masculino. As mulheres perdiam seus maridos, pais, irmãos para a guerra e, sozinhas, seguiam em frente com o pouco que, às vezes, lhe restava. As que pertenciam a famílias com maior poder aquisitivo eram levada para as estâncias como as mulheres da família de Bento Gonçalves. Mas somente muito tempo depois, já no século XXI é que as mulheres foram, aos poucos, ganhando voz na literatura e no cinema, quando se trata desse período histórico do Rio Grande do Sul.

Em “O gaúcho” (1870), de José de Alencar, Catita apresentava toda a subalternidade feminina. Sem voz e sem vez. Exercia uma admiração por Manoel Canho, mesmo este não lhe conferindo atenção e a história se passava nos primeiros anos da Guerra dos Farrapos. Em “Concerto Campestre” (1997), Clara Vitória apesar de tentar contrariar as imposições da sociedade e da igreja católica, foi punida severamente por seu pai e por sua mãe, a qual esperava por um casamento arranjado da filha com um fazendeiro, pouco fez. A história se passa num momento pós-revolução. Duas mulheres diferentes de Anahy, mas num mesmo contexto histórico, num mesmo tempo. Todas as características que acercam Catita e Clara Vitória sucumbem quando nos deparamos com Anahy. Para Hall (2003), a presença da marginalidade dentro dos espaços dominantes é resultado das novas produções de identidades, de novos cenários

políticos e culturais. Esses espaços dominantes seriam a literatura e o cinema e o novo cenário político é a forte presença da mulher na sociedade na atualidade.

Mãe coragem farrapa apesar de todas as adversidades. Apearam o centauro do seu cavalo, quem puxa a carroça é ela, e os únicos cavalos que consegue são levados pelos caramurus. Orienta seus filhos na vida sexual. Protege a filha Luma dos abusos sexuais com faixas enroladas pelo corpo, e leva consigo Picumã, moça para “servir” sexualmente aos filhos. Anahy desconstrói o que seria o padrão estético literário para personagens femininas. Mas, apesar de tomar pra si todas as características do gênero oposto, ela não deixa de ser mulher, de nutrir paixões. Fala inclusive do filho que foi feito com amor, e que durante a trama é assassinado. Esse é o único momento que Anahy se entrega para as lágrimas. O longa metragem de Sérgio Silva, reapresenta, retoma e rediscute um passado histórico e faz com que a linguagem cinematográfica tente, junto com a histórica e literária, recompor o que antes era dado como pura verdade. Coloca em destaque os marginalizados que, antes, foram deixados de lado pela visão positivista da história, numa inversão de gênero mostrando que a guerra não aconteceu somente para os soldados.

Referências Bibliográficas

- BUERKE, P. **A escrita da História. Novas perspectivas.** São Paulo. Unesp. 1992
- EAGLETON, T. **A idéia de cultura.** São Paulo. Unesp. 2000
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A. 2005.
- HALL, S. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte. UFMG. 2003
- POZENATO, J, C. **O regional e o universal na literatura gaúcha.** São Paulo. EDUCS. 2009
- MENEGAT, C. A invenção dos gaúchos. In: **Revista de História-Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro. Sabin. 2012. p. 76 - 79.
- MOCELIN, R. **O cinema e o ensino da História.** Curitiba. Nova Didática. 2002
- SILVA, E. C. **Subjetividade no cinema.** Maringá. UEM. 2012
- MURANGA, K. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: **Vozes além da África: tópicos sobre a identidade negra, literatura e história africanas.** Juiz de Fora. UFJF. 2006. P. 19-41

Anexo único

Imagem I



Imagem II





VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SÃO UM AVANÇO PARA A GARANTIA DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS?

Lilian Cristina do Amaral Martines (mestranda) - UEPG.

Resumo: Como afirma Hamel (2003), nas últimas décadas, juntamente a um grande movimento mundial de reconhecimento da diversidade, que assegura que “já não é possível compreender a diversidade como uma tenaz resistência à mudança, como um entrincheiramento das minorias nas suas zonas de refúgios” (HAMEL, 2003, p. 48), a discussão sobre direitos linguísticos tem adquirido forças concomitantemente às variadas transformações vividas por todo o planeta. Vários grupos que até então não ocupavam um lugar nas discussões mundiais, começam a ganhar espaços, da mesma forma que, “começam a transcender o espaço rural-indígena e a irromper no cenário nacional com demandas de justiça e democracia que concernem à sociedade em seu conjunto” (HAMEL, 2003, p. 50). Nesse contexto, como forma de subsidiar uma reflexão sobre a contribuição dos direitos linguísticos para a formação de Políticas Linguísticas no território nacional, esta discussão, basear-se-á em um recorte de uma pesquisa que analisa a Política Linguística que co-oficializa a língua Guarani na cidade de Tacuru, no estado do Mato Grosso do Sul. Do ponto de vista metodológico, o trabalho desenvolve-se a partir dos princípios da perspectiva qualitativa, por entender que estamos lidando com questões delicadas, que envolvem juízo de valor. Como primeiros resultados encontrados até o momento, podemos afirmar que, teoricamente, a co-oficialização do guarani na localidade pesquisada pode ser considerada um avanço em termos de políticas – e planificação – linguísticas. Nesse sentido, o próximo passo desta pesquisa será o de observar quais as medidas práticas do município em apoiar um planejamento de status para o guarani, observando, assim como Oliveira (2005), que “*planificar o Status* de uma língua implica estabelecer medidas para que esta língua tenha um lugar determinado numa sociedade, em conformidade com aspirações da comunidade falante” (OLIVEIRA, 2005, p. 89, grifos do autor).

Palavras-chaves: Políticas Linguísticas, Direitos Linguísticos, Educação bi/multilíngue.

Contexto multilinguístico e multicultural brasileiro

Segundo Faustino (2010, p.11), “o conceito de cultura é amplo e dinâmico, pode ser usado para mostrar a especificidade de um grupo humano em relação a outro, como para se referir à arte, à música, aos conhecimentos de um determinado povo”. O termo multiculturalismo, por sua vez, refere-se oficialmente a existência e ao mesmo tempo o reconhecimento oficial da presença “de grupos culturalmente diferentes em um dado

país” (FAUSTINO, 2010, p.23). Já para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.121):

as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

Entretanto, tanto Honório (2009), quanto os Parâmetros Curriculares (1997) salientam que, apesar de “sabermos que nosso país se constitui de uma diversidade de sujeitos, de línguas, enfim, de cultura” (HONÓRIO, 2009, p.81), com muita frequência, essa realidade presente na vida brasileira é ignorada e/ou descaracterizada, pois se faz “esquecer” tudo o que se deu desde a chegada dos portugueses no território brasileiro, perpassando vários momentos históricos que contribuíram significativamente para a formação desse mesmo povo, tais como o período de escravidão e os processos de imigração que:

convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico [...] (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.125).

A partir desse contexto, pode-se observar também, assim como Oliveira (2009, p. 1), que as línguas também são “artefatos históricos, construídos coletivamente ao longo de centenas ou milhares de anos”, sendo esse um bem “intrínseco” da cultura (SEKY, 2011). Através delas as sociedades humanas “produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem[...] como a escrita ou as matemáticas, que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens” (Oliveira, 2009, p. 1).

Assim como Honório (2009, p.84), “o processo de construção de uma língua para o Brasil será aqui pensado na relação com a construção de uma nação”, por observar que, assim como no cenário cultural, o cenário linguístico brasileiro também é traçado pelos mesmos caminhos históricos. O que, todavia, como argumenta, Honório (2009), não garantiu que todas as políticas linguísticas brasileiras fossem criadas ou desenvolvidas para reafirmar a ideia de homogeneidade que ignora toda uma realidade heterogênea, tanto cultural quanto linguisticamente. Logo, podemos dizer que a

realidade histórica da educação brasileira de certa forma “forjou” o ‘esquecimento’ das línguas que constituem o sujeito, através de um ideal de língua fundado em uma memória outra, a dos portugueses (HONÓRIO, 2009, p. 89).

Posto que, apesar da multiplicidade do sujeito, de línguas e de culturas no contexto de ensino de língua brasileiro, segundo Rodrigues (2005), atualmente, no Brasil são faladas aproximadamente 180 línguas, o que representa uma perda de “85% das línguas existentes no território brasileiro no século XVI” (RODRIGUES, 2005), sendo esse um dos resultados “de um processo colonizador extremamente violento e continuado” (RODRIGUES, 2005), no qual os povos indígenas foram submetidos a modelos de aprendizagem bastante radicais, que, em sua maioria, visavam ao ensino unicamente em língua portuguesa. Esta, desde o Diretório dos Índios, vem sendo implantada como a língua de maior prestígio em todo território nacional.

Nesse sentido, diante do cenário atual das políticas linguísticas do Brasil, esse estudo tem por objetivo discutir o processo da política de cooficialização do guarani, na cidade de Tacuru, situada no estado de Mato Grosso do Sul, analisando as repercussões, tanto no âmbito social como no escolar, do (des)cumprimento da lei. A escolha da comunidade se deve fato de ela já possuir uma política linguística que, teoricamente, corresponde às suas necessidades linguísticas da comunidade, partindo do pressuposto de que essa pesquisa trará muitas contribuições no campo das políticas linguísticas em contextos multilíngues, bem como possibilitará “uma jurisprudência para outros casos no Brasil [...] contribuindo para superar as discriminações a que a população indígena [e não indígena também] está sujeita” (OLIVEIRA, 2007).

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal, pelo motivo de que a escola é única, na região urbana do município, a incorporar a língua guarani em sua grade escolar, além de a escola conter um perfil bastante variado de alunos, o que, na verdade, reflete nitidamente o contexto da diversidade étnica e cultural do município.

Isto posto, na sequência, o artigo segue em dois sentidos: primeiramente apresentaremos algumas noções de Políticas e Planejamento linguístico, como forma de compreendermos os princípios básicos para a elaboração de uma Política Linguística, assim como os princípios que as regem, seguido de uma reflexão sobre os Direitos Linguísticos e suas contribuições para o campo das Políticas Linguísticas; num segundo

momento, traremos algumas reflexões sobre a política linguística que co-oficializou a língua guarani na localidade pesquisada.

Noção de Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico

A partir de reflexões empreendidas por Calvet (2002, p. 145), entende-se que “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações”. Isto posto, amparados em autores como Calvet (2002, 2007), Hamel (1988), Monserrat (2006), Oliveira (2007), iniciaremos essa discussão a partir de duas concepções que abrangem o âmbito das Políticas Linguísticas:

[...] Chamaremos políticas linguísticas um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social, e planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística (CALVET, 2002).

Sendo assim, “sabe-se hoje que nenhum Estado pode eximir-se de ter uma política linguística, na medida em que a relação entre língua(s) e vida social permeia obrigatoriamente qualquer sociedade [...] (MONSERRAT, 2006, p.132-133)”. O que nos permite acrescentar que a noção de Políticas Linguísticas surgiu paralelamente à organização da humanidade em sociedades, do mesmo modo que os avanços em relação a esse campo aconteceram correlatos às relações de contato entre sociedades distintas, com línguas e culturas diferentes (HAMEL *apud* CALVET, 2007, p. 79).

Historicamente, Oliveira (2007) argumenta que, ao contrário de outros países sul-americanos como a Argentina, no Brasil a expressão *Política Linguística* tem sido empregada de forma sistemática há muito pouco tempo, sendo muitas vezes utilizada para se referir aos atos políticos do Estado sobre as línguas, como também às atividades que envolvem as atividades de intervenção das línguas, assim como sua própria investigação (HAMEL, 1988, p.41). O seu nascimento enquanto disciplina encontra-se datado a partir da segunda metade do século, período pelo qual ocorrem várias “mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania, como ocorreu na esteira do processo de descolonização da Ásia e da África a partir dos anos 1950, entre outros” (OLIVEIRA,

2007, p. 7). Comunidades que de certa forma são a cada dia mais reconhecidas devido ao crescimento de reivindicações e discussões sobre questões “étnicas, culturais, de fronteira e culturais” (Oliveira, 2007). Como acrescenta Hamel (1988, p. 44),

[...] A política linguística funciona sempre como intervenção que transforma a experiência coletiva e individual de uma comunidade, experiência que se cristaliza em um complexo sistema de símbolos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, a política linguística forma parte da história social e linguística de um povo. Dado que a reconstrução desses processos constitui a principal evidência que uma investigação desta natureza deverá ser interdisciplinar, incluindo a disciplinas como a história, a ciência política e a sociologia/antropologia, além da linguística (HAMEL, 1988, p. 44).

Cabendo acrescentar que planejar uma língua requer duas situações:

[...] consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico* (CALVET, 2007, p. 61, grifos do autor).

Acrescentamos que “todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções”; por exemplo, uma língua “ágrafa” não pode ser utilizada em um processo de alfabetização. Por outro lado, torna-se bastante complexo “ensinar gramática numa língua que não disponha de uma taxonomia gramatical” (CALVET, 2007). Assim sendo, para que essas línguas possam cumprir os mesmos papéis, elas devem passar por um processo de equiparação que compreende, dentre outras funções, possuir: *um sistema de escrita*, por considerar que “o planejamento linguístico passa primeiramente por uma descrição”, seguido de um “sistema de escrita”; *um léxico*, que equivale à criação de palavras e/ou “repertoriar o vocabulário existente”; uma padronização, que irá definir qual a função dessa língua dentro de um país; do “*in vivo*” para o “*in vitro*”, compreendendo que o primeiro condiz com a forma pela qual “as pessoas resolvem seus problemas cotidianamente”, enquanto que o segundo equivale a aplicação de uma política linguística através do poder político (CALVET, 2007, p. 63-70, grifos nossos).

Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto com a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestam *in vivo*. E a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendem (CALVET, 2007, p.71).

O planejamento linguístico, deste modo, “constitui *in vitro* uma espécie de réplica dos fenômenos produzidos continuamente *in vivo*” (CALVET, 2007, p. 85). Desse modo, de acordo com Calvet (2007), as línguas não podem ser tratadas meramente como decretos, mas como agentes e resultado de uma sócia-história decorrente de seu uso pelos falantes. Assim, a política linguística também se constitui de um processo histórico de mudanças linguísticas com intervenções políticas e sociais.

3. Direitos Linguísticos

Como afirma Hamel (2003), nas últimas décadas, é recorrente um grande movimento mundial de reconhecimento à diversidade, o qual assegura que “já não é possível compreender a diversidade como uma tenaz resistência à mudança, como um entrenchamento das minorias nas suas zonas de refúgios” (HAMEL, 2003, p. 48), a discussão sobre direitos linguísticos tem adquirido forças concomitantemente às variadas transformações vividas por todo o planeta. Vários grupos que até então não ocupavam um lugar nas discussões mundiais começam a ganhar espaços, da mesma forma que “começam a transcender o espaço rural-indígena e a irromper nos cenários nacional com demandas de justiça e democracia que concernem à sociedade em seu conjunto” (HAMEL, 2003, p. 50).

Internacionalmente, as políticas para minorias étnicas, que vinham recebendo atenção desde o término da Segunda Grande Guerra Mundial, intensificam-se. A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco se encarregou de formular e promover o projeto de educação das minorias étnicas. No Brasil, este organismo começou apoiando o desenvolvimento de estudos. Conforme Guimarães (1992, p. 74), o ano de 1954, o Ministério da Educação firmou convenio com a UNESCO para possibilitar a vinda de cientistas sociais estrangeiros que iriam ajudar a criar um centro de pesquisa, com o objetivo de conhecer a situação educacional do país e contribuir com a formulação de políticas educacionais e de desenvolvimento.

Quanto às reflexões e repercussões mundiais em relação aos direitos linguísticos, podem-se citar várias avanços jurídicos em relação ao respeito às diversidades, sendo uma das conquistas, em 1996, a criação da “Declaração Universal dos direitos Linguísticos” em defesa dessas minorias que até então foram ignoradas. Este foi um grande avanço, de acordo com Oliveira (2003, p. 11), tornando-se “um instrumento importante na mão daqueles que lutam contra qualquer tipo de discriminação”.

Entendendo que é necessária uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que permita corrigir desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegurem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, e que estabeleça os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como um fator-chave da convivência social (OLIVEIRA, 2003, p. 21)

Nesse sentido, ainda que pouco conhecido nos meios acadêmicos e pelos demais membros da população em geral (RIBEIRO, 2006), o documento assegura que “todo o mundo tem seus direitos e liberdades, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, política, origem nacional, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (OLIVEIRA, 2003, p. 18). No âmbito da educação, a lei ainda prevê o direito de todos a se expressar e desenvolver sua língua, cultura e direito a uma própria organização política e educacional. Como se encontra previsto no artigo 24 da lei, “toda comunidade linguística tem o direito a decidir qual deve ser o grau de presença de sua língua como objeto de estudo”, além de prever, a partir do artigo 25, que “toda comunidade linguística tem direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para conseguir o grau desejado de presença de sua língua em todos os níveis da educação dentro de seu território”. Acrescenta o artigo 41 aos aspectos culturais que toda a comunidade linguística tem o direito de utilizar suas línguas como forma de expressão cultural, além de reconhecer a heterogeneidade de cada comunidade.

No entanto, conforme Oliveira (2009, p.4), até a presente data, no Brasil, “inexiste um programa que dê unidade aos trabalhos descritivos realizados e que ultrapasse a questão apenas da documentação técnica da língua para fins acadêmicos, incorporando a questão dos DIREITOS LINGUÍSTICOS dos falantes”, bem como “o reconhecimento do *Político* que há nessa questão - a inclusão, e mais do que isso, a redefinição da associação proposta pelo Estado Brasileiro entre língua e cidadania, língua e identidade”.

O reconhecimento do Brasil, como país com ampla diversidade de grupos étnicos, passou a ser legitimado no país, somente nos últimos anos, a datar das mudanças políticas internacionais, que renderam a esses povos um espaço na legislação, que prevê “à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena” (BURATTO, 2010, p. 54). Até 1988, o Brasil ainda não contava institucionalmente com uma política linguística que colocasse em evidência as línguas indígenas (MONSERRAT, 2006, p. 132). Pois, como reflete a autora, por mais que a legislação

brasileira contasse com a lei 6.001 condizente com o *Estatuto do Índio*, que “reconhecia, entre outras coisas, o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas línguas próprias”, assim como várias outras leis existentes no território brasileiro, não vigorava na prática (MONSERRAT, 2006, p. 132-133)¹. Cabendo acrescentar que, por mais que a educação escolar indígena tenha sido alterada (pela construção de várias escolas, codificações de línguas indígenas, elaboração de materiais didáticos etc.), tais intervenções em nada se diferenciavam das ações realizadas no período colonial, pois não passaram de “um novo impulso missionário”, característico da inserção do povo indígena no sistema capitalista, competentemente mascarada “pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela educação bilíngue bicultural” (FAUSTINO, 2010, p. 37). Além de se observar que, o estatuto, por ter sido aprovado ainda no período militar e por “ter ficado mais de uma década engavetado, esperando sua aprovação, existe a necessidade de uma revisão para adequá-lo à nova realidade, pois os povos indígenas vêm avançando muito em relação aos seus direitos e exigem que eles sejam respeitados” (BURATTO, 2010, p. 63).

Algumas reflexões sobre a lei 848/2010, que oficializou a língua guarani em Tacuru/MS

Conforme Calvet (2002), para analisar uma língua ou planejar sua implantação na escola, por exemplo, devem-se levar em conta dois fatores: *in vivo*, que advém da escolha do indivíduo, sem que haja interferência do Estado e o *in vitro* que é consequência das mudanças linguísticas regidas pela lei, pelo Estado (CALVET, 2002). Dessa forma, qualquer comunidade linguística pode elaborar sua própria política, mas só o Estado tem “o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática as escolhas linguísticas”. (CALVET, 2002). Por observar, segundo perspectivas do mesmo autor, que uma política linguística nem sempre é aceita por todos e são por diversas vezes “repressoras”, necessitando, desse modo, de leis para ampará-las, por esse motivo, um planejamento linguístico não subsiste sem uma lei que possa garanti-lo (CALVET, 2007, p. 75). Por isso, essas leis, conforme Calvet (2007) podem apresentar várias concepções:

as leis que se ocupam da forma da língua fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meios de listas de palavras; as leis que se ocupam do uso que as

¹ Cita-se aqui o exemplo de comunidades indígenas, pelo fato dessas comunidades serem o foco da pesquisadora no momento.

peças fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação [...]; as leis que ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico (CALVET, 2007, p.75-76).

No caso da lei nº 848/2010, conforme perspectivas de Calvet (2002, 2007), trata-se de uma Política Linguística *in vitro*, sancionada e aprovada pela Câmara de vereadores do município de Tacuru, situado no estado do Mato Grosso do Sul. Esta estabeleceu a co-oficialização da língua guarani no município, o segundo no país a incorporar outra língua oficial no território nacional. A primeira foi São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, através da lei 145/2002 que cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa. A lei criada por um vereador indígena juntamente com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)².

LEI Nº 848/2010 DE 24 DE MAIO DE 2010

Dispõe sobre a cooficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS.

O Prefeito Municipal de Tacuru – MS, Claudio Rocha Barcelos, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Artigo 1º - A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Parágrafo Único – Fica estabelecido que o município de Tacuru – MS passa a ter como língua co-oficial a guarani.

Artigo 2º – O status de língua co-oficial concedido por este objeto autoriza o município:

§1º – A prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde na língua oficial e na língua co-oficial.

§2º – Em caso de campanha de prevenção de doenças, bem como de tratamento, fica autorizado o município a utilizar além da língua oficial, a língua co-oficial.

§ 3º – Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação.

Artigo 3º – As variedades da língua guarani – Kayowá, Mbyá, Nandeva - serão respeitadas e valorizadas.

Artigo 4º – Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua co-oficial em que se manifeste.

No entanto, apesar da lei ter sido imposta a partir de um decreto, segundo o vereador indígena que elaborou a lei, ela foi criada a partir de um contexto em que a grande maioria da população tem o domínio oral da língua guarani, acrescentando que o maior objetivo com a aprovação da lei era o *de aprimorar a escrita do guarani no município*, visto que a língua guarani por eles falada [apesar de pertencer ao mesmo tronco linguístico] *se diferencia das demais variedades do guarani do restante do país*,

² Informações disponíveis no site do IPOL, disponível em <http://www.ipol.org.br/>

de modo que a lei surge como uma forma que equiparar a escrita da língua guarani da comunidade Guarani Kayowá tacuruense às demais comunidades brasileiras.

Quanto as medidas práticas do município em relação a lei, compreendendo que *planificar o Status* de uma língua implica estabelecer medidas para que esta língua tenha um lugar determinado numa sociedade, em conformidade com aspirações da comunidade falante (OLIVEIRA, 2005, p. 89, grifos do autor), pode-se observar como resultados parciais que até o momento a lei ainda não conta com um plano de implementação.

Um primeiro avanço relacionado à lei corresponde a implantação da língua guarani em uma escola municipal. O que, todavia, segundo Oliveira (2007, p. 7), condiz com uma das etapas de implantação de uma língua “(já que, segundo a LDB), o ensino fundamental é prioridade/ responsabilidade do município eventualmente como primeira ou segunda língua e, a seguir, como uma das línguas de instrução, ao lado do português”. No momento a escola conta com a Língua Guarani no formato de uma língua estrangeira, sendo oferecida nas turmas de 6º a 9º anos, com uma aula semanal por turma, além de dispor de uma lotação de dois professores que lecionam tanto no período matutino como no vespertino: um professor com formação de normal superior indígena e uma professora com pedagogia.

Destacando, entretanto, que apesar de a prefeitura implantar o ensino de guarani na escola municipal em conformidade com a lei, percebem-se grandes dificuldades, principalmente dos professores, em trabalhar a língua guarani, fato que, de comum acordo, é referenciado pela falta de *preparo dos professores* (não houve uma preparação ou uma formação dos professores para o trabalho com a disciplina), falta de *material didático* e pelo *pouco tempo destinado à disciplina*. Além do questionamento de que a língua deveria ser implantada desde as séries iniciais, pelo fato de que, na escola urbana, “os alunos terem que ser alfabetizados em guarani” (PGH).

Primeiras considerações

Teoricamente, a cooficialização do guarani na localidade pesquisada a princípio parece ser um avanço em termos de políticas e planificação linguísticas, até porque há um comprometimento formal da prefeitura no sentido de apoiar o ensino da língua guarani nas escolas, incentivando a utilização do idioma nos meios de comunicação do município.

Na prática, o guarani, na escola municipal urbana, caminha no sentido de língua estrangeira, diferentemente do que seria o “ideal” destacado por Oliveira (2007), que seria de o guarani ocupar um lugar como o do português, como “uma língua de instrução”, além do agravante da falta de material didático específico, dificuldade enfrentada cotidianamente pelos professores em sala de aula.

De um modo geral, a partir do exposto nesse artigo, o que percebemos é que apesar dos avanços constitucionais, há insuficiente planificação do status³ das línguas de modo que as práticas sociais possam cooperar com os esforços feitos pela educação formal (OLIVEIRA, 2005). Observando que se devem aproveitar melhor as oportunidades possíveis da *existência das línguas* no território brasileiro para chegar a melhores resultados na aquisição de proficiência via escola (Oliveira, 2005, p. 9). Uma vez que, como acrescenta Monserrat (2006, p.138), para que haja uma política linguística de fato, deve haver uma profunda intervenção tanto no planejamento de *status* como no planejamento de *corpus*. Na medida em que, se tratando das línguas indígenas, “eivar o seu status significa, entre outras coisas, criar condições para introduzi-las de fato na escola, e implementar medidas necessárias para sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento, revitalização”. Além de ter sempre em mente, conforme Maher (2008, p. 4), que a partir de suas experiências com formação continuada de professores-pesquisadores indígenas no Estado do Acre, argumenta que “o planejamento e a condução de políticas linguística variam muito, a depender da situação em que a língua se encontra e do desejo da comunidade de fala em questão”.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURATO, L.G. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R.C; CHAVES, M; BARROCO, S.M.S (org.). **Intervenções pedagógicas na educação indígena: contribuição da teoria histórico cultural**. 2.ed.Maringá: Eduem, 2010.

³ Segundo Correa (2009, p. 74-75) “O planejamento de status está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer seu status social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instrução, etc.)”.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Estudos sobre educação bilíngue escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 03 de jan. 2011.

FAUSTINO, R.C. Cultura e diversidade cultural da atualidade. In: FAUSTINO, R.C; CHAVES, M; BARROCO, S.M.S(orgs). **Intervenções pedagógicas na educação indígena: contribuição da teoria histórico cultural**. 2.ed.Maringá: Eduem, 2010.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni (org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: s. e, 1988.

HAMEL, R. E. Direitos Linguísticos como direitos Humanos: Debates e Perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

HONÓRIO, C.M.A. **Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário**. In: CORREA, D; SALEH, P. B. D. O Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

MAHER. T.M. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre Indígena**. Trabalhos em Linguística Aplicada.vol.47,n no.2 Campinas Jul/Dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132008000200009&script=sci_arttext. Acesso em 25 de jul. de 2013.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC, 2006, p. 131-154.

OLIVEIRA, G.M. **Política linguística na e para além da educação formal**. Estudos Linguísticos XXXIV, Campinas, SP, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA. G.M. **Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico**. 11 ed. Revista Linguagem. São Paulo: UFSCAR, 2009. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem Acesso em 11 de maio de 2012.
OLIVEIRA, G.M. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> Acesso: 16/02/2011.

RIBEIRO, A. A. **Políticas linguísticas e preconceito.** In: _____. Políticas Linguísticas e/ou práticas de preconceito. Tese de doutorado orientada por Kanavillil Rajagopalan. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n], 2006.

RODRIGUES, A. D. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil.** *Ciência e Cultura* 57: 35-38, São Paulo: SBPC, 2005.

SEKI, L. **A linguística indígena no Brasil.** *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (257-290). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501999000300011. Acesso em: 03 de jan. 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS SITUAÇÕES EXTRAORDINÁRIAS DO HERÓI-NARRADOR EM *O MUJIQUE MAREI* DE DOSTOIEVSKI

Márcia Izabel de Lima (mestranda) – UNIANDRADE

Toda a obra dostoievskiana está marcada pela grandeza com que o autor trata seus temas, pela humanidade das personagens e pela estrutura dos enredos. Suas obras compreendem o sofrimento dos humildes, as dores humanas, a mediocridade da vida das personagens, sem deixar de lado o seu olhar como um espectador do sofrimento universal, um companheiro de jornada que vem dar ânimo, com sua experiência e seu profundo conhecimento da vida. Como comenta Leonid Grossman, a respeito do princípio tríplice da nova epopeia que se tornou a lei do sistema criador de Dostoievski: um fundo realista, a informação do dia a dia completada:

... com o desvendamento das tensões e dramas sociais ou individuais, suscitados pela cidade capitalista e por todas as tempestades de uma época de transição. A luta interior e as meditações de indivíduos levados ao desespero e condenados à destruição - eis o destino habitual as personagens principais de Dostoievski. (GROSSMAN, 1967, p.14)

Toda essa grandeza nos leva a uma reflexão em relação às manifestações do gênero, do enredo e da composição da obra de Dostoievski como comenta Mikhail Bakhtin:

Se comparado a outros autores da época, Dostoievski tem um gênero totalmente diferente dos seus contemporâneos. Porque no seu romance não pode haver o enredo biográfico normal, como até então se conhecia. E é em vão que os próprios heróis sonham e desejam personificar-se, incorporar-se ao tema normal da vida. (BAKTIN, 2003, p.101)

É nesse sentido de “personificar-se e incorporar-se ao tema normal da vida” que o narrador do conto em análise pode ser definido como um narrador com focalização autodiegética, como definido por Vitor Manuel de Aguiar e Silva, em *A estrutura do romance*, aquele que:

Entre o *eu narrador* e o *eu narrado* pode cavar-se uma distância temporal mais ou menos longa que determina entre os dois eus distância de outro teor: uma distância ideológica,

uma distância psicológica, uma distância ética... Amadurecido ou envelhecido, o eu narrador, ao remontar eventos do eu narrado, pode assim assumir uma atitude irônica e judicativa, ou uma atitude solidária perante o eu narrado, pois que o fluir do tempo esgarça a identidade entre o eu narrador e o eu narrado, instaurando entre ambos uma relação ambígua e complexa de continuidade e de ruptura. (SILVA, 1974, p. 85)

Na edição em estudo, onde foi publicado o conto *O Mujiqre Marei*, há uma nota de rodapé que informa o seguinte: “O episódio do mujiqre Marei, contado nessa história, ocorreu com o *Dostoievski menino*, em agosto e 1831, no domínio de Davoié” (ênfase acrescentada). Destacamos a informação de que a história é do autor quando pequeno, assim potencializando a questão ficcional do narrador em primeira pessoa.

Porém, mesmo sendo um narrador em primeira pessoa devemos atentar para o fato de que na arte narrativa o narrador nunca é o autor, mas um papel por este inventado: é uma personagem de ficção em que o autor se metamorfoseia, como dia Salvatore D’Onofrio em *Teoria do Texto: prolegômeros e teoria da narrativa*. O autor ainda afirma que o “eu do narrador não é o eu no escritor”. Mesmo havendo indicações de fatos da vida do próprio autor, ele precisa de um personagem para dar vida à sua fala, portanto só pode ser um ente ficcional (D’ONOFRIO, 2006, p. 55).

O conto *O Mujiqre Marei* publicado em 1876 na obra *Diário de um escritor*, é considerado um autobiográfico, onde o herói-narrador relata fatos ocorridos na sua vida quando esteve preso na Sibéria, por motivos políticos. A única liberdade que possuía, na época, era viajar para dentro de si mesmo, lembrando fatos de sua vida.

A história inicia com a descrição do ambiente da prisão por ocasião das comemorações que ocorriam na semana da Páscoa, nas dependências do presídio. Durante estas “celebrações”:

Não se levavam os presidiários ao trabalho; muitos estavam embriagados, rebentando rixas por todo lado; cantarolavam canções obscenas, jogavam cartas às escondidas; alguns deportados estavam deitados, meio mortos, depois de terem sido maltratados pelos companheiros. Os que haviam recebido golpes por demais graves, ficavam escondidos debaixo de peles de carneiro, onde deixavam que e reanimassem como lhes fosse possível. Mais de uma vez tinham puxado das facas..., como aponta Joseph Frank. (FRANK, 2007, p. 427).

Seguindo a análise, o herói-narrador sente uma profunda aversão em seu coração por toda essa brutalidade diante de seus olhos e confessa: “Nunca, de resto, pude suportar, sem asco, o espetáculo dos excessos do povo, e neste lugar menos que em qualquer outro”. Outro detento político, um patriota polonês, chamado M-cki, que

manifestou sua reação muito parecida com a do herói-narrador, quando se encontram fora dos barracões, onde pretendiam escapar da desordem e violência: “Odeio esses canalhas!, disse-me em voz baixa, rangendo os dentes; depois se afastou” (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 204). Então o nosso presidiário volta à caserna que havia deixado a poucos minutos, com tempo de observar que seis camponeses enervados caíam de uma vez sobre outro presidiário embriagado. Batiam com brutalidade, que o herói-narrador pensa que os golpes poderiam derrubar um camelo. Em seguida o herói-narrador continua sua descrição da próxima ação dele: “Alcancei meu lugar e me deitei de costas, as mãos atrás da cabeça, fechando os olhos. Gostava de ficar assim estendido; não se incomoda os que dormem, assim se pode divagar e meditar à vontade.” (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 204),

Em seguida, temos o próprio Dostoiévski identificando-se também como autor, dirigindo-se aos leitores, é ele que narra, como apontado:

De resto, para que descrever essas impressões? Ainda agora me acontece sonhar com elas de noite e não há, para mim, pesadelo mais horroroso. Ter-se-á talvez observado que até este dia quase nunca falei da minha vida na prisão. Quanto às minhas Recordações da Casa dos Mortos, há quinze anos que as publiquei como sendo de um personagem imaginário, de um assassino que teria matado a mulher. Acrescento, a este propósito, a título de simples pormenor, que muita gente crê e sustenta, ainda hoje, que estive exilado na Sibéria por ter matado minha mulher!” (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 204)

Lembramos que mesmo Dostoiévski se identificando nesse trecho como um eu-personagem, não deixa de ser um personagem ficcional, como aponta Roland Barthes (citado em Salvatore D’Onofrio, 2006, p. 55), sobre a tipologia de narradores: “quem fala (na narrativa) não é quem escreve (na vida) e quem escreve não é quem é”, e ainda continua D’Onofrio: O autor pertence ao mundo da realidade histórica; o narrador, a um universo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades. (D’ONOFRIO, 2006, p. 61). Esse trecho citado cima só vem a evidenciar a intensidade da obra de Dostoiévski, pois essa humanidade apresentada nesse conto, é que nos aproxima do personagem e exerce uma impressão tão profunda que impede de nos distanciarmos dos sentimentos do mesmo.

Continuando sua narrativa, é no ambiente da prisão, que o herói-narrador pouco a pouco, se abandona às suas recordações, numa espécie de torpor:

Durante meus quatro anos de trabalhos forçados, lembrava-me incessantemente dos dias passados e acredito ter vivido minha vida uma segunda vez por essas recordações. Elas nasciam de si mesmas; raramente as evoquei com propósito deliberado. O ponto de

partida era uma coisa insignificante, um traço por vezes imperceptível que, pouco a pouco, se desenvolvia em imagem, tornava-se uma impressão viva e completa. (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 204)

Mas naquele dia, o herói-narrador volta a ver um acontecimento de um passado mais afastado, e conta sobre as recordações de um encontro que teve, quando tinha apenas nove anos, com um mujique chamado Marei que trabalhava na propriedade de seus pais.

Para compreendermos melhor o significado de mujique - camponês russo -, recorremos à explicação de Natália Nunes, ao comentar a obra de Dostoiévski, e especificamente a fé do povo russo em Deus:

O povo russo, o mujique russo, na sua rudeza e ignorância, possui tesouros de ternura e pureza no seu coração, neles se preservou a fé essencial em Cristo e o instinto do Sagrado; o povo russo é o único povo que possui uma autêntica e profunda religiosidade. O conhecido episódio do mujique Marei, que Dostoiévski incluiu no Diário dum Escritor, ilustra perfeitamente esta sua convicção. (NUNES, 1963, p.66)

Então o herói-narrador, passeando numa tarde de verão, na propriedade dos pais, ouve não muito longe a voz de um mujique que com seu cavalo, lavrava a terra em declive. O menino encontrava-se com o coração oprimido, pois logo teria que retornar a Moscou para as aulas de francês. O menino estava mais para dentro da floresta, e ao longe ouve a voz de um mujique a atirar seu cavalo. Não se importava muito com isso, nem sabia qual era o mujique que ali se encontrava, pois passava o tempo cutucando as rãs com as varas da avelaneira, os besouros e escaravelhos chamavam sua atenção porque ele as colecionava. Gostava também dos pequenos lagartos com suas cores avermelhadas e malhados de preto. O herói-narrador ainda aponta que nunca tinha na vida amado tanto aquela floresta.

A importância desse cenário bucólico enfatiza o contraste com o cenário da prisão, algo que o próprio autor enfatiza: “Ainda hoje, escrevendo isto, aspiro todo o perfume da nossa floresta, lá longe, na aldeia; estas impressões durarão tanto quanto minha vida” (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 205).

Entretanto, após grande intervalo de silêncio, o pequeno ouve o grito: “Ao lobo!” e corre aterrorizado, em direção ao mujique. Este interrompe seu trabalho, e com atitudes carinhosas tranquiliza o pequeno dizendo:

-Onde está o lobo?

-Gritaram... alguém gritou: “Ao lobo!” – balbuciei.

- Vamos, vamos, não há lobo, tu sonhaste; que viria fazer um lobo por aqui? – murmurou ele para me sossegar. Mas todo trêmulo, agarrei-me ainda com mais força à sua blusa, e minha palidez devia ser muito grande. Ele me olhou com um sorriso inquieto, tinha medo por mim e se alarmava visivelmente com o meu estado.

- Ah! Como tiveste medo, ai, ai! – disse ele meneando a cabeça. – Vamos, já acabou, pequeno. Vejam como ele é valente!

Estendeu a mão e subitamente me acariciou a face.

- Vamos, está acabado, vamos, Deus seja contigo: faz o sinal da cruz.

Mas eu não me persignei; meus lábios estavam crispados nas comissuras e creio que foi isto que o chocou mais. Aproximou seu dedo grosso de unha negra, sujo de terra e com doçura aflorou meus lábios convulsos.

- Vejam isso, ai, ai! – disse-me ele com um largo sorriso, quase maternal. – Senhor, mas que é isto então? Tu bem vês que não há nada, ai, ai! (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 206)

Justifica-se o tamanho da citação para observarmos melhor o cuidado e o carinho especial que o mujique teve pelo pequeno, que o tratou com docilidade, tal uma mãe o faria e somente vinte anos mais tarde, quando o herói-narrador já está adulto, é que se recorda desta situação “largo sorriso, quase maternal” do pobre mujique servo, dos sinais da cruz, dos seus movimentos afáveis com a cabeça, que parecia o estivessem protegendo de longe. O herói-narrador ainda reflete ao se admirar de seu amor pelas crianças:

Era preciso, pois, que ele tivesse ficado gravado na minha alma, de maneira muito imperceptível, por si mesmo, e sem o concurso da minha vontade, para que a lembrança voltasse na hora em que dela necessitava. Revia o terno sorriso maternal do pobre camponês, nosso servo, recordava-me dos seus sinais da cruz, seus meneios de cabeça: “Como tu tens medo, pequeno!” E sobretudo aquele grande dedo, sujo de terra, com o qual, docemente e quase timidamente, ele tinha aflorado o canto da minha boca. Não importa que, certamente, falhasse ao tranquilizar uma criança; mas esse solitário encontro revestia-se para mim de um sentido particular; tivesse eu sido seu próprio filho e ele não teria me olhado com expressão de um amor mais puro. (DOSTOIEVSKI, 1970, p.207)

Então, quando se levanta do catre, se dá conta que está diferente, tem outros sentimentos em relação aos companheiros da prisão, não sente mais ódio e cólera. E entende que, se não se consegue penetrar o coração deles, por que teria de julgá-los?

E o conto termina com suas considerações sobre o presidiário polonês que não podia julgar: “Esse mujique de cabeça raspada, com o rosto marcado de estigmas, que na sua bebedeira urrava uma canção obscena, talvez não fosse outro senão o camponês Marei: como posso eu, com efeito saber o que se passa na sua alma? (Dostoievski, 1970, p. 208), ou seja, ele não se modificou em relação aos demais prisioneiros, assim como ele havia se modificado ao ter a experiência como mujique Marei.

Percebemos assim como as aventuras do herói-narrador se encaixam na característica da “sátira menipea”, gênero do qual descende o romance europeu e que perpassa a obra de Dostoievski.

Entre elas, não apenas a característica principal, as aventuras do herói-narrador enfrentando situações extraordinárias que o levam à descoberta da verdade e de uma ideia filosófica, tanto em suas recordações da infância como na situação atual no presídio. Mas, também na característica combinação orgânica do fantástico livre e do simbolismo e, às vezes, do elemento místico-religioso com o naturalismo de submundo extremado e grosseiro: quando o herói-narrador, aqui sendo o homem de ideia (um sábio) choca-se com a expressão máxima do mal universal, da perversão, baixeza e vulgaridade, mas ao final, como sábio que é, encontra sua verdade (Bakhtin, 2005, p.115).

Assim, observamos o herói-narrador encontrando a verdade, através da recordação do Marei da infância, que com toda a sua meiguice, serviu de provocação para a experimentação da verdade, vinte anos mais tarde, num ambiente hostil e vulgar como o da prisão. Pois, no momento em que levantou-se da cama olhando em torno do presídio, sentiu que olhava para os moradores com outros olhos, observando-os com simpatia que o fez pensar: “Talvez sejam um Marei!”, mesmo estando o herói-narrador num submundo, diverso daquele em que se encontrava na infância.

Então o herói passa por uma experimentação de sua posição filosófica no mundo, como se observa através do trecho citado acima: “Uma vez ainda, nessa tarde, reencontrei M...cki. O desgraçado! Não tinha ele a lembrança de um camponês Marei” (DOSTOIEVSKI, 1970, p. 208). Porque essa posição filosófica, também característico da “sátira menipea”, em que ele se encontra impregna-o de uma extrema capacidade de ver o mundo, como Bakhtin explica, a menipea como gênero das últimas questões: “Procura apresenta, parece, as palavras derradeiras, decisivas e os fatos do homem, apresentando em cada um deles o homem em sua totalidade e toda a vida humana em sua totalidade”. (Bakhtin, 2005, p.115).

Consequentemente o herói-narrador constata nesse trecho final, a sua verdade, ao reconhecer que não era da competência do polonês, julgar os mujiques daquela prisão, pois provavelmente ele não teve oportunidade e conhecer um mujique como Marei, que lhe tivesse proporcionado um momento de ternura, tal qual ele o teve.

Conclusão

Na análise do conto *O Mujiqe Marei*, através das conceptualizações bakhtinianas, observamos nosso herói-narrador descobrindo duas verdades, uma verdade é através da constatação que o presidiário polonês não se modificou em relação aos prisioneiros. E a outra verdade ao constatar que ele, sim, havia mudado em relação aos seus companheiros. E nos deixa uma reflexão, através de sua última frase no conto em estudo: “Indubitavelmente, esses pobres poloneses têm sofrido mais que nós!” (Dostoievski, 1970, p. 83).

A grandeza da obra de Dostoievski está, pois presente mesmo num conto tão breve como *O Mujiqe Marei* em que o herói é colocado numa situação extraordinária quando, em menino, encontrou o mujiqe Marei. Neste episódio se dá o encontro não do filho de um proprietário de terras com o camponês, mas de um indivíduo com outro indivíduo, pois a situação de aventura do herói nesse conto “não se baseia no que é o herói e no lugar que ele ocupa na vida, mas no que ele não é e que, do ponto de vista de qualquer realidade já existente, não é predeterminado nem inesperado”. E é a lembrança deste encontro que vai revelá-lo, anos mais tarde, na prisão, como homem que se modificou em relação a ele mesmo e provocá-lo a questionar as ações dele com os outros detentos, na pessoa do polonês, como visto. Deste modo, como observa Bakhtin (p. 105), o enredo de aventura deste conto de Dostoievski está a serviço da ideia, colocando o homem em situações extraordinárias que o põe em contato com outras pessoas a fim de “*experimental*” a ideia e o homem como homem de ideia, ou seja, o ‘homem no homem’.

Referências

FRANK, Joseph. **Dostoievski: O manto do profeta**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

DOSTOIEVSKI, Fiódor M. **Obra completa**. Vol. 3 Trad. Natália Nunes. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963.

DOSTOIEVSKI, Fiódor M. **Os mais brilhantes contos de Dostoievski**. Edições de Ouro. Rio de Janeiro: Cultrix, 1970.

GANCHO, Cândida Villares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GROSSMANN, Leonid. **Dostoievski artista**. Trad. Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

HERDER. **Dicionário de símbolos**. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo: Ática, 1994.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AS TÉCNICAS DE AUTENTIFICAÇÃO DO DISCURSO EM *AGOSTO*, DE RUBEM FONSECA

Mayara Bueno da Silva (graduada) - UEPG

1. Introdução

Agosto, obra de Rubem Fonseca publicada em 1990, é considerado como um romance histórico da literatura brasileira. O livro é uma narrativa em terceira pessoa, com mescla de ficção e realidade a respeito dos acontecimentos políticos do mês de agosto de 1954. É um retrato social e político dos fatos sob o olhar do autor. Aborda em sua narrativa os importantes acontecimentos da história política do Brasil no mês de agosto daquele ano, que culminaram com o suicídio do presidente Getúlio Vargas, juntamente com uma história de ficção.

A análise a qual nos propomos consiste em primeiramente contextualizar o escritor Rubem Fonseca e sua obra na Literatura brasileira, para depois trazer à luz algumas discussões sobre as relações entre a História e a Literatura e como seus discursos foram se especificando ao mesmo tempo que se entrecruzando no decorrer dos tempos. É na intensificação das reflexões entre as duas áreas que surge o conceito de romance histórico tradicional, proposto por George Lukács a partir dos romances de Walter Scott. O estudo resultou em sua obra “La novela histórica”¹, escrita em 1936/1937, que é a fundamentação do conceito de romance histórico tradicional. Para Lukács, o nascimento do romance histórico no século XIX foi com Walter Scott, cuja especificidade é figurar a grandeza humana na história passada através de seus representantes mais significativos, mesmo as personagens históricas não sendo as personagens principais.

¹ LUKÁCS. Georg. La novela histórica. México : Ediciones Era, 1966.

A Literatura pode apropriar-se de recursos típicos usados na História para validar seu discurso no mundo exterior por meio da inserção desses em sua narrativa literária. Com base neste prisma é que nos debruçaremos sobre o texto literário de Rubem Fonseca - o romance *Agosto* -, na tentativa de abordarmos *como* essas marcas de autentificação se dão no referido romance e se exercem mesmo a função de validação do discurso, atribuindo, assim, um valor documental à obra. Para tal análise nos basearemos na teoria das “técnicas de autentificação do discurso”, proposta pela professora da Universidade de São Paulo (USP), Maria Tereza de Freitas.

2. Agosto: um discurso literário como um discurso histórico

Agosto, romance publicado em 1990 é um retrato do caos social e político vivido pelo Brasil nos últimos momentos do governo e da vida de Vargas. O crítico e historiador de literatura, Alfredo Bosi (2006, p. 466) afirma: “*Agosto* (90) [é um] relato dos eventos que procederam o suicídio de Getúlio Vargas misturado com *flashes* da vida privada tanto de seus admiradores quanto de seus desafetos: quase-crônica política, quase-romance.” O romance se passa em meio às grandes agitações políticas da crise de 1954. O estopim para a decadência do governo Vargas é o atentado ao jornalista Carlos Lacerda², no dia 05 de agosto, que culminaria no suicídio de Getúlio Vargas no dia 24 do mesmo mês.

O romance histórico apresenta uma série de elementos discursivos que o caracterizam como tal, e que autenticam o contexto da obra. Neste trabalho, apropriaremos-nos das denominações propostas por Maria Tereza de Freitas (1986) referentes às “Técnicas de Autentificação do Discurso”, para reconhecer no texto literário *Agosto* marcas que o qualificam com um valor documental, a partir da possibilidade de estabelecer a ligação da narrativa ao referente extratextual histórico.

Freitas apresenta sete técnicas de autentificação que inscrevem a narrativa literária em uma realidade extratextual reconhecível. São elas: a localização espacial (1), a datação (2), a cronologia longa (3), os personagens históricos (4), as entidades e as referências históricas (5), a utilização de documentos (6) e as notas de rodapé (7).

² Fundador do jornal Tribuna da Imprensa, que se caracterizava por ser o porta-voz da oposição no segundo governo de Vargas (1951/1954). Lacerda ficou conhecido como o maior inimigo do presidente.

Abordaremos detalhadamente cada uma delas juntamente com sua representação dentro do texto literário.

A primeira das técnicas, a *localização espacial* (1), consiste em citar lugares reais os quais os personagens percorrem e onde os fatos históricos realmente aconteceram. Agosto se passa na cidade do Rio de Janeiro e está repleto dessas referências espaciais, como o Palácio do Catete, Hospital Miguel Couto, rua Tonelero, Forte de Copacabana, Clube da Aeronáutica, boate Night and Day, Palácio Monroe, Aeroporto Santos Dumont, Edifício São Borja são alguns dos exemplos. Vejamos esse trecho, já ao final do romance, quando Mattos sabe do suicídio de Getúlio e vai até o Palácio do Catete:

A confusão no Palácio do Catete era tão grande que o comissário Mattos não teve dificuldade para entrar; não precisou nem mesmo mostrar sua carteira funcional. A portaria estava abandonada. Atrás do balcão do porteiro havia apenas a estátua de bronze do índio Ubirajara fazendo um esgar de cólera (FONSECA, 1990, p. 327).

Percebemos que uma personagem ficcional – Mattos - percorre um espaço existente da nossa realidade. Afinal, o Palácio do Catete é um prédio ainda existente, no qual hoje é o “Museu da República”, e que todos podemos visitar. Outro ponto relevante é que Getúlio Vargas realmente cometeu suicídio nesse prédio, que era a sede do governo. A precisão dos lugares produz ao leitor o efeito de reconhecimento: “nesse caso o texto fictício adquire um estatuto referencial, além de seu estatuto de obra de arte autônoma, pois está ancorado numa realidade exterior reconhecível e com a qual ele pode ser confrontado” (FREITAS, 1986, p. 10).

A descrição precisa dos lugares feita pelo narrador permite que o leitor consiga visualizar a localização exata dos lugares. Isso acontece, por exemplo, quando Salete vai se encontrar com Magalhães na boate *Night and Day*:

A boate ficava na sobreloja do hotel Serrador, na Cinelândia, na esquina da rua Senador Dantas, entre os cinemas Odeon, à esquerda, e Palácio, à direita. Da janela envidraçada da boate podia-se ver o lado leste do Palácio Monroe, àquela hora deserto. Mais a direita, a mancha escura dos jardins do Passeio Público sobressaía por entre as luzes da fachada do cinema (FREITAS, 1990, p. 38).

Nesse pequeno trecho, Rubem Fonseca traz várias referências espaciais verídicas. A boate realmente funcionava no Rio de Janeiro e foi inaugurada em 1946. Funcionava no segundo andar do Hotel Serrador e era o preferido dos políticos que

vinham de todo o Brasil para a Câmara dos Deputados no Palácio Tiradentes e para o Senado no Palácio Monroe, que era do outro lado da rua do hotel.³

A segunda técnica é denominada *datação* (2), forte característica do discurso histórico que é pautada pela determinação temporal dos fatos e assegura um caráter documental ao romance. *Agosto* não é uma narrativa inteiramente datada, mas organizada cronologicamente de acordo com os acontecimentos, em especial políticos, do mês de agosto de 1954. Essa organização é perceptível com relação aos capítulos do romance, distribuídos em número de vinte e seis, que correspondem exatamente aos vinte e seis dias do mês de agosto coincidentes com as datas trazidas pelos textos históricos. Apropriando-se da denominação de Freitas, o romance não é então dividido propriamente em capítulos, mas sim em “espaços temporais”. O exemplo mais significativo é o suicídio do presidente Getúlio Vargas, que aconteceu no dia 24 de agosto de 1954, como nos conta a História, e que no romance também acontecerá no capítulo 24. Essa característica dá um caráter como que de “diário” à obra e maior veracidade para o leitor, por estabelecer uma referência explicitamente extratextual e unir o tempo da ficção com o tempo da História. Fatos como a visita de Getúlio a Belo Horizonte, no dia 12 de agosto, na inauguração da Usina Mannesmann, como nos conta o jornalista Ronaldo Aguiar em seu livro “Vitória na Derrota: a morte de Getúlio Vargas”: “Getúlio tinha no dia 12 de agosto um compromisso em Belo Horizonte: participar, como convidado do governador Juscelino Kubitschek, da inauguração da Usina da Mannesmann” (AGUIAR, 2004, p. 163); o fato também é retratado no capítulo respectivo do romance (12): “o presidente Vargas, acompanhado do deputado Danton Coelho, saiu do Rio de Janeiro [...] com destino a Belo Horizonte, para inaugurar a usina siderúrgica Mannesmann” (FONSECA, 1990, p. 182). Freitas (1986, p. 15) diz que a datação tende a acentuar o caráter documental, já que estabelece uma relação entre a cronologia romanesca e a cronologia oficial.

A *Cronologia Longa* (3) é a próxima técnica de autentificação, que consiste em referências temporais fora do tempo linear da narrativa, mas que têm alguma relação com ela. Seriam alusões a fatos passados que tem correlação aos episódios da cronologia curta presente na narrativa e servem para esclarecer ou prever fatos que nela

³ A famosa boate Night and Day. Disponível em: < <http://www.advivo.com.br/comentario/a-famosa-boate-night-and-day>>. Acesso em: 30 set. 2012.

irão intervir. Esse mecanismo é o que Umberto Eco (1994) denomina de flashbacks (antes) e flashforward (depois):

Agosto apresentará flashbacks em vários momentos, como com a personagem Gregório Fortunato – chefe da guarda pessoal do presidente Getúlio Vargas -, que ao ler algumas manchetes passa a ter lembranças sobre os acontecimentos políticos de fevereiro a julho de 54, afim de esclarecer e justificar ao leitor sua afirmação de que aquele ano (54) tinha começado mal:

Logo em fevereiro, oitenta e dois coronéis, apoiados pelo então ministro da Guerra, general Ciro do Espírito Santo Cardoso, haviam divulgado um manifesto golpista e reacionário criticando as greves dos trabalhadores e falando arditamente do custo de vida. [...] Em maio os golpistas haviam tentado o impeachment do presidente [...] Ainda em maio, o enterro de um jornalista, morto a socos por um policial conhecido como Coice de Mula, fora usado com pretexto para uma passeata contra o governo [...] Em julho, a canalha udenista, sempre com propósitos golpistas, inventara uma conspiração comunista (FONSECA, 1990, p. 8 - 9).

O narrador também faz recortes na sua narrativa, para explicar fatos remotos:

“Onde está o brigadeiro Eduardo Gomes? É preciso que ele me veja aqui”, disse Vitor Freitas. O brigadeiro fora candidato à presidência da República, pela UDN, em 1946 e em 1950. Na primeira eleição, perdera para o general Gaspar Dutra, que fora ministro da Guerra de Vargas durante a ditadura. Na segunda, para o próprio Vargas, uma vitória inesperada do ex-ditador, que se vingava assim de um dos militares que haviam liderado o movimento que o depusera em 1945 (idem, p. 85).

Com os exemplos fica claro perceber que essas rupturas na narrativa exercem uma função didática ao leitor e situam o momento da narrativa dentro de uma narrativa mais longa - a História -, que só adquire significado relacionando os fatos entre si dentro de um encadeamento maior. A insistência de Rubem Fonseca em explicar e situar o leitor diante das tensões presentes no governo de Vargas denuncia sua preocupação histórica.

A quarta técnica proposta por Maria Tereza é talvez a mais marcante e perceptível ao leitor do romance. Trata-se das *Personagens Históricas* (4). São personagens homônimas de pessoas que realmente existiram e tiveram alguma influência/ participação no acontecimento contado pela narrativa, tendo seus nomes registrados pela História. As personagens históricas convivem e agem com os personagens criados. Segundo a mesma autora (1986, p. 16), são três os tipos de personagens históricos: (A) os que mesmo com pequena participação direta na narrativa

agem sobre a História; (B) os que são apenas citados; (C) e os que são da cronologia longa e funcionam como ponto de referência histórica.

Entre os primeiros (A) podemos destacar na narrativa de Rubem Fonseca o presidente Getúlio Vargas. Embora não seja a personagem principal, toda a narrativa gira nos acontecimentos ao seu entorno, e que culminaram em seu suicídio. Getúlio aparece efetivamente em poucas ações e estas geralmente são comunicadas pelo narrador ou por outras personagens, geralmente históricas e que tiveram realmente algum tipo de contato com o presidente. A apresentação de Vargas ao leitor é feita com uma breve descrição pelo narrador que evita traçar características subjetivas da personagem:

Dentro, no modesto quarto, vestido com um pijama de listas, sentado na cama com os ombros curvados, os pés a alguns centímetros do assoalho, estava o homem que ele protegia, um velho insone, pensativo, alquebrado, de nome Getúlio Vargas (FONSECA, 1990, p. 8).

Getúlio é retrato ao longo da trama como um homem traído e abatido. Após seu suicídio, segundo consta na história “oficial”, Getúlio Vargas passou a ser visto e contemplado pelo povo como um homem inteiramente bom e vítima dos seus próprios atos. “O suicídio de Getúlio exprimia desespero pessoal, mas tinha também um profundo significado político. O ato em si continha uma **carga dramática** capaz de eletrizar a grande massa” (FAUSTO, 1996, p. 417) (grifo nosso).

Com relação aos outros dois tipos de personagens históricas propostos por Freitas: entre as que são apenas citadas (B), podemos destacar Oswaldo Aranha, major Fitipaldi, brigadeiro Eduardo Gomes, ministro da Justiça Tancredo Neves, jornalista Armando Nogueira, Juscelino Kubitschek, o taxista Néelson, o político americano Lesseps S. Morrison entre outras, sobre as quais apesar de estarem situadas na realidade exterior, não nos é fornecida nenhuma informação adicional para identificá-las. Já as personagens que servem como referencial histórico (C) são citadas rapidamente, como o presidente Epitácio Pessoa (1865 – 1942), o escritor Arthur Conan Doyle (1859 – 1930), o filósofo Friedrich Hegel (1770 – 1831), o escultor Francisco Chaves Manuel Pinheiro (1822 – 1884) e o jurista alemão Feuerbach (1775 – 1833). Como percebe-se são figuras históricas pertencentes a uma história anterior à narrativa - seria o que Maria Tereza denomina de narrativa longa. A respeito dessas personagens a mesma autora nos

fala que elas não têm outra função no texto do que a de lembrar as semelhanças entre o real e a ficção (FREITAS, 1986, p. 18).

Para Maria Tereza de Freitas (p. 18), a escolha do autor de não dar maiores informações ao leitor para os dois outros tipos de personagens históricas se justifica por uma intenção histórica do mesmo, que espera que o leitor vá buscar informações além do seu texto ou que já pressupõe certo conhecimento às referências culturais. Seria o que a autora denomina de *pacto cultural*, característico do discurso da História, pois o historiador não pode contar toda a História toda vez que for narrar um fato específico.

As Entidades e as Referências Históricas (5) são alusões à órgãos, entidades, instituições e também a outras realidades de existência comprovada – *referências históricas*. Geralmente estas alusões não trazem nenhum esclarecimento, cabendo ao leitor trazer essas informações para o texto o literário para melhor compreendê-lo. Trata-se de organismos, instituições ou grupos sociais e/ou grupos políticos de existência historicamente comprovada. *Agosto* tem várias dessas referências, como, por exemplo, DFSP, PTB, SAPS, Instituição Getúlio Vargas, UDN, SUMOC, FEB etc. Na maioria das vezes somente acontece a referência, sem haver explicações do que seja a sigla ou a instituição.

Vejamos um exemplo: “(...) Por sugestão de Brandão Filho, delegado de Ordem Política Social nomeado por indicação de Jango Goulart, o general Ancora, chefe de polícia do DFSP, decidiu colocar na folha de pagamentos os alcaguetes da polícia” (FONSECA, 1990, p. 31). Neste trecho a personagem (Rosalvo) não faz nenhuma explicação do que seja DFSP, o leitor terá que deduzir por meio de inferências presentes no texto de que trata-se de algo ligado à polícia, nesse caso, Departamento Federal de Segurança Pública, criado em 1944.

A Utilização de Documentos (6) é a próxima das técnicas de autentificação. Rubem Fonseca recorre a documentos na elaboração da narrativa para contar determinada época da história do Brasil nas quais se passa seu romance, especificamente para construir a personagem Getúlio. Historiadores e romancistas mantêm relações diferentes com o uso de documentos. Enquanto aqueles se apropriam dos documentos como provas para reconstruir o passado, buscando sempre maior veracidade, esses não tem compromisso com a realidade externa compartilhada. Os romancistas utilizam os documentos para conferir maior autenticidade com a realidade exterior. Para Freitas (1986, p. 19), essa técnica pode ser utilizada de duas maneiras: (A)

os documentos são citados/descritos através do discurso do próprio narrador. Essa forma teria como objetivo simplesmente autenticar as informações, portanto valendo-se de fontes como os jornais, cartas, relatórios, etc.; (B) ou os documentos são inseridos no discurso tais como são com o uso de aspas ou itálico. Essa técnica de justaposição, ou seja, colagem, consiste em introduzir elementos do mundo exterior dentro do discurso da ficção, explicitando que o autor almeja certa objetividade.

Em *Agosto* teremos o uso das duas formas. Após o atentado ao jornalista Carlos Lacerda, conhecido como “atentado da rua Tonelero”, o narrador nos informa que “as estações de rádio noticiavam sem parar o atentado da rua Tonelero” (p. 74). O narrador utiliza-se das informações dos jornais ao longo de toda a narrativa; aqui temos acesso por meio do narrador aos jornalistas que poderão assistir ao inquérito:

Uma notícia foi lida por Freitas com ironia. “Os diretores de jornais Elmano Cardim, do *Jornal do Comércio*, Roberto Marinho, do *Globo*, João Portela Ribeiro Dantas, do *Diário de Notícias*, Carlos Rizzini, dos *Diários Associados* [...], haviam reivindicado e conseguido designar um representante credenciado para participar do inquérito da rua Tonelero” (idem, p. 155 - 156).

É possível perceber por meio deste trecho que o narrador quase que assume o papel de historiador, que procura provar a veracidade do seu discurso. Já com relação ao uso da colagem, Rubem Fonseca transcreve os noticiários por meio da fala das personagens, nesse caso por meio da personagem fictícia investigador Rosalvo:

Rosalvo apareceu com *O Cruzeiro* e a *Tribuna da Imprensa*. [...] E isso aqui: “Armando Falcao denuncia contrabando de Jereissati no Ceará. O presidente do PTB cearense faz parte da quadrilha de ladrões que tomou conta do governo. [...]” E mais isto: “Por sugestão de Brandão Filho, delegado de Ordem Política e Social nomeado por indicação de Jango Goulart, o general Ancora, chefe de polícia do DFSP, decidiu colocar na folha de pagamentos os alcaguetes da polícia. [...]” (FONSECA, 1990, p. 31).

O romance utiliza muito os jornais impressos da época como fontes referenciais de uma realidade exterior. Mas merece destaque a representação dos documentos históricos – carta-testamento e o bilhete de Getúlio Vargas encontrado em seus aposentos após sua morte.

O capítulo 24 do romance traz o que aconteceu no dia 24 de agosto de 1954 na história oficial. O narrador nos conta os últimos momentos de Getúlio Vargas dentro de seus aposentos no Palácio do Catete e temos acesso às suas ações e a seus pensamentos.

Após o suicídio de Getúlio Vargas o narrador revela a existência de um bilhete:

Genolino Amado e Ourival Fontes distribuíam aos jornalistas que chegavam ao Catete uma nota oficial sobre a morte de Vargas. Junto com a nota, entregavam também dois documentos “encontrados no quarto do presidente”: o texto da carta, mal datilografado, a quem chamavam de carta-testamento de Vargas, e o texto de um bilhete que o major Fitipaldi dizia ter encontrado no quarto do presidente, apesar de Lourival Fontes ter verificado que aquela não era letra de Vargas (FONSECA, 1990, p. 330).

Diferentemente da História oficial, no romance o bilhete não foi escrito por Vargas, mas sim por Fitipaldi. O bilhete, segundo consta no discurso histórico socialmente partilhado, foi escrito a punho por Getúlio dias antes de sua morte e seu teor teria sido reaproveitado no texto da carta-testamento. Momentos após a confirmação da morte de Getúlio, o major Fitipaldi transmitiu à imprensa o conteúdo do bilhete e da carta, pois complementavam-se e traziam um teor de heroísmo à Vargas. O historiador Boris Fausto sobre esse fato relata:

“o ato em si continha uma carga dramática capaz de eletrizar a grande massa. Além disso, o presidente deixava como legado uma mensagem aos brasileiros – a chamada carta-testamento- onde se apresentava como vítima e ao mesmo tempo acusador de inimigos impopulares” (FAUSTO, 1996, p. 417).

Rubem Fonseca trouxe em *Agosto* outra possível versão para esse fato: que seria o próprio major Fitipaldi quem teria escrito o bilhete logo após saber da morte do presidente, do qual era amigo pessoal.

Rubem Fonseca mudou a autoria do documento em relação à História oficial, podemos considerar, então, que a imagem de Fitipaldi escrevendo o bilhete é uma cena fictícia, ou seja, criada pelo imaginário do autor e foge aos fatos reais. Como já foi dito aqui, o romance histórico, neste caso *Agosto*, é um texto híbrido entre História e Literatura, cabendo as opções e escolhas estilísticas do autor sobre como ele transcreve a História a partir de seu teor criativo.

A transcrição entre aspas de versos do bilhete no texto literário, “‘Deixo à sanha dos meus inimigos o legado de minha morte’, começava o bilhete, que terminava dizendo: ‘A resposta do povo virá mais tarde...’” (FONSECA, 1990, p. 330) reforça os métodos usados na técnica da colagem proposta por Maria Tereza de Freitas. A transcrição é uma busca em representações preexistentes do mundo exterior para introduzir no seu discurso literário com a clara intenção de autenticar o que se diz, pois corresponde às citações do discurso histórico.

No caso do romance *Agosto*, o constante uso da transmissão das notícias dos jornais e a citação da carta-testamento e do bilhete de Getúlio Vargas justapostos ao

discurso atribuem valor documental ao texto. Tal como o historiador, o romancista também escolhe e seleciona os documentos que irá usar.

A última das técnicas é a que está relacionada às *Notas de Rodapé* (7). As notas apresentam um caráter didático e o texto assume uma função intelectual, com o objetivo de ensinar. É mais uma maneira de autenticar o discurso, inserindo uma metalinguagem explicativa. Rubem Fonseca, no entanto, não utiliza essa técnica em nenhum momento em *Agosto*. As notas são uma informação a mais dada ao leitor, e cabe a ele consultá-las ou não, uma vez que não estão inseridas no corpo do texto literário. Entendemos então que Rubem Fonseca optou por inserir na sua própria narrativa todas as informações de que o seu leitor precisa para compreender o romance. O fato de *Agosto* não ter as notas de rodapé não prejudicou o teor referencial nem o caráter histórico da obra, pois o discurso do narrador e o das personagens exerce essa função de “ensinar” o leitor e dá conta perfeitamente para que o entendimento da obra não seja prejudicado.

3. Considerações Finais

Agosto remete a uma época específica da história brasileira do início dos anos 50. Rubem Fonseca, ao mesmo tempo em que constrói, através de tramas laterais, um passado imaginado, também narra aquilo que realmente aconteceu e que consta nos documentos históricos sobre esse mesmo passado. Nesse trabalho de criação interagem ficção e verdade histórica.

Com a liberdade de criação ficcional o autor faz uma releitura, a partir dos documentos com valor documental, de um passado repleto de lacunas e incertezas, afinal, agosto de 1954 é apenas o recorte de uma parte da História, e um dos recortes possíveis.

O detalhamento de traços físicos, especialmente psicológicos das personagens históricas, assegura ao leitor a sensação de que o acontecimento foi vivenciado.

A figura de Vargas como personagem merece atenção. Mesmo sendo a personagem histórica principal e todos os fatos acontecidos no romance terem correlação direta a ele ou às ações de seu governo, Getúlio não é o protagonista do romance, nem a trama é contada a partir de seu discurso. A maior parte do que sabemos sobre ele, suas ações e sentimentos, é através das outras personagens. A imagem de Getúlio Vargas construída ao longo do romance com as descrições que lhe são atribuídas é de um

homem abatido e injustiçado. Nos discursos históricos diz-se que Getúlio passou de “bandido a vítima” com seu suicídio:

“Getúlio ficaria na memória da massa trabalhadora como o homem que ouvira a voz dos “humildes” e fora responsável pela implantação da legislação trabalhista. Essa imagem é sem dúvida simplificadora e excessivamente concentrada em um homem [...]” (FAUSTO, 196, p. 418).

A descrição dos espaços da cidade do Rio de Janeiro serve para localizar o leitor e dar veracidade ao texto. Mesmo quem não conhece os referidos lugares tem a impressão de caminhar junto com as personagens.

Agosto se mostra um romance essencialmente híbrido entre Literatura e História, como já se disse. A História não serve apenas como pano de fundo à ficção; ela ocupa lugar de destaque no texto, guiando a ficção, atribuindo seu valor documental. Todos os elementos autenticadores que o discurso da obra apresenta (a partir da visão de Freitas) funcionam perfeitamente como referências ao mundo exterior e mostram a dimensão histórica que a ficção possui. A presença dos acontecimentos históricos com o uso de marcas discursivas típicas do discurso da História na ficção torna possível uma certa análise histórica por meio do romance, embora seu propósito não seja esse. Nessa perspectiva, o texto literário de *Agosto* apresenta um valor documental tanto para a História como para estudos sociológicos. O romance oferece um conhecimento reflexivo sobre o fato histórico, os elementos fictícios se fundem nos elementos verídicos. A História aparece camuflada no discurso literário, mas ainda sim reconhecível.

O confronto com textos documentais mostra que, embora a estrutura do romance se organize em torno de um eixo histórico, este é um meio e não um fim. Ou seja, o acontecimento histórico é transformado em aventura e estilizado nos moldes do gênero romance. A realidade exterior adquire o mesmo estatuto fictício que a realidade criada, pois elas se interpenetram na estrutura interna do romance.

Agosto pode apresentar um aspecto documental em seu discurso, mas apesar disso, a História se dilui na ficção transformando-se em aventura romanesca e assumindo a forma de narrativa literária. E é assim que a História se transforma em Literatura (FREITAS, 1986, p. 48).

Referências

AGUIAR, Ronaldo Conde. **Vitória na derrota: a morte de Getúlio Vargas: Quem levou Getúlio ao suicídio?** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança**. São Paulo: Ática, 1992.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1996.

FONSECA, Rubem. **Agosto**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/> >. Acesso em: 01 out. 2012.

FREITAS, Maria Tereza de. **Literatura e história: o romance revolucionário de André Malraux**. 1ª ed. São Paulo: Atual, 1986.

_____. Romance e História. **Uniletras**, Ponta Grossa, n. 11, p. 109 – 118, dez. 1989.

MACY, John. **História da literatura mundial**. Tradução Monteiro Lobato. 5ª Ed. São Paulo: Nacional, 1967.

POLÍCIA FEDERAL. **Histórico da Polícia Federal**. Disponível em: < <http://www.dpf.gov.br/institucional/historia/>>. Acesso em: 01 out. 2012.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICO-SEMÂNTICOS NO GÊNERO NOTÍCIA

Marina Xavier Ferreira (graduanda) UEPG

Orientadora: Elódia Constantino Roman (doutora) UEPG

Resumo: A polissemia é um fato da língua. Um item lexical pode ter diversos sentidos, dependendo do contexto em que está inserido. Destacamos, nesta pesquisa, a polissemia verbal, assunto que consideramos de suma importância tanto para o estudo gramatical do verbo, quanto à estrutura de construção e análise de textos. Apontamos o verbo como o elemento central da oração e que é a partir dele que se verificam os papéis semânticos exercidos por substantivos que servem como seus argumentos. Assim, nosso objetivo é compreender a polissemia verbal e os diferentes papéis semânticos que um mesmo verbo pode exigir em um texto. Fizemos um levantamento para verificar se e como a polissemia é abordada em algumas gramáticas. Como aporte teórico destacamos Bechara (2006; 2009), Borba (1990), Neves (2011), Chafe (1979), Roman (1990), entre outros estudiosos que discutem o assunto. Como *corpus* para análise, destacamos a notícia “Boate Kiss distribuiu 830 convites; capacidade era de 691”, do jornal Gazeta do Povo (2013), selecionando dez verbos e procurando o sentido canônico desses, no dicionário, verificando as principais entradas verbais. Em seguida, anotamos os papéis semânticos dos verbos, no texto selecionado, relacionando-os às ocorrências polissêmicas. Na sequência, nosso objetivo foi, também, identificar que importância é dada pelos livros didáticos às funções semânticas verbais. Pudemos observar que os livros didáticos não destacam o verbo apontando seus argumentos e não apresentam os papéis semânticos como elementos que podem propiciar um melhor encaminhamento à produção textual.

Palavras-chave: verbo; polissemia verbal; papéis semânticos.

1. Introdução

Neste breve estudo sobre os verbos polissêmicos, abordamos a relação semântica dos verbos e suas estruturas argumentais, que são de extrema importância para um maior conhecimento da língua materna e um melhor encaminhamento quando da produção textual.

Para obtermos melhores conceitos sobre o que é polissemia verbal, pesquisamos alguns autores que nos dão uma melhor compreensão sobre o assunto e embasamento para realização das análises. Dentre os autores pesquisados, relacionamos como cada um discute o assunto e quais papéis semânticos consideram importantes.

2. A visão de alguns autores

Primeiramente consultamos algumas gramáticas da língua portuguesa. Infelizmente o material disponível sobre o assunto é pouco, sendo praticamente deixado de lado, o tema, nas gramáticas normativas.

Encontramos algumas definições de polissemia nas gramáticas de Evanildo Bechara e Mário Antônio Perini. Bechara, tanto na Moderna Gramática Portuguesa (2009, p. 402), quanto na Gramática Escolar da Língua Portuguesa (2006, p. 549) conceitua a polissemia como sendo “o fato de haver uma só forma (significante) com mais de um significado unitário pertencente a campos semânticos diferentes” (BECHARA, 2006, p.549). Para o autor, cada um desses significados é completo em si, é preciso e determinado. Ele não cogita a existência dos papéis semânticos, apenas conceitua polissemia e dá alguns exemplos de verbos polissêmicos.

Perini, na Gramática Descritiva do Português (2006), traz a definição de papéis semânticos como sendo as “relações de significado expressas pelas funções sintáticas em si, independentemente de seu preenchimento léxico” (PERINI, 2006, p.260).

Nessa definição, o autor relaciona cinco papéis semânticos: Agente (é o papel semântico desempenhado pela entidade que provoca a ação denotada pelo verbo), Paciente (é o papel que direciona diretamente a entidade afetada pelo verbo), Instrumento (é o papel desempenhado pela entidade utilizada pelo agente para levar a efeito sua ação-geralmente é um ser inanimado), Fonte (é o papel que expressa a origem de um movimento) e Meta (expressa o final de um movimento real ou figurado).

Perini deixa claro que não existem apenas esses cinco papéis, mas que trabalhará com esses. Ele também ressalta que é preciso notar que um único sintagma pode receber simultaneamente mais de um papel semântico.

Depois de pesquisarmos nas gramáticas normativas, consultamos a Gramática de Usos do Português de Maria Helena de Moura Neves (2011). Nesta gramática, encontramos um estudo mais detalhado do verbo, em que a autora afirma que

“os verbos, em geral, constituem os **predicados** das **orações**. Os **predicados** designam as propriedades ou relações que estão na base das **predicações** que se formam quando eles se constroem com os seus argumentos (os **participantes** da relação predicativa) e com os demais elementos do enunciado” (NEVES, 2011, p.25).

Para a autora, “**Valência verbal** é a capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeito e complemento), compondo-se a **estrutura argumental**” (op. cit., p.28).

Dando continuidade ao estudo, Neves (2011, p.28) trata dos verbos que sofrem mudança no seu estado, em que, conforme o tipo de mudança registrada no objeto Paciente, é possível uma subclassificação desses verbos, como: (a) criação do objeto; (b) destruição do objeto; (c) alteração física no objeto; (d) mudança na localização do objeto; (e) mudança provocada por um instrumento que está implicado no próprio verbo; (f) mudança superficial no objeto e (g) mudança interna no objeto.

Assim, a autora traz os verbos cujo objeto não sofre mudança física, isto é, não é um Paciente afetado, que são os com complemento não preposicionado (objeto direto) e os complementos preposicionados, que têm como principais tipos de complementos aqueles com ocorrência de lugar, de direção e associativo (Associado ou Meta). Há também os verbos que possuem um complemento não preposicionado (objeto direto) e um complemento preposicionado, em que o sujeito mais comum é o Agente e o objeto mais facilmente encontrado é um Paciente de mudança. São os complementos preposicionados desse tipo de verbo os de Lugar, Beneficiário e Instrumental. Neves faz diversas considerações e classificações que consideramos importantes para o estudo verbal.

Encontramos outra classificação de valência verbal no Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil, de F. S. Borba (1990). Para o autor,

“uma descrição que tencione determinar as propriedades sintático-semânticas do verbo tem que tomá-lo como ponto de partida na estruturação da frase, ou seja, como núcleo do *predicado* (P) em torno do qual os demais componentes (participantes ou argumentos = A) se arranjam em graus diferentes de coesão e dependência. Cada verbo estabelece com seus A um conjunto de relações de dependência que constitui sua *valência*” (BORBA, 1990, p. 9).

O autor relaciona onze papéis, os quais são: Agente, Beneficiário, Experimentador, Objetivo, Locativo, Instrumental, Causativo, Meta, Origem, Temporal e Paciente.

Um outro autor discute o assunto. Wallace Chafe no livro *Significado e estrutura linguística* (1979), afirma que “a natureza do verbo determina como deverá ser o restante da oração, principalmente, que nomes o acompanharão, qual será a relação

desses nomes com o verbo, e como esses nomes são semanticamente especificados” (CHAFE, 1979, p. 97).

Chafe (1979, p. 98), classifica os estados do verbo, podendo ser esse um verbo de *estado*, em que o Paciente especifica o que é que está no estado; de *processo*, em que há uma relação entre nome e estado, e há um Paciente; de *ação*, geralmente sendo a causa que alguém (Agente) fez; e de *ação-processo*. Assim, estados e processos são acompanhados por Pacientes, mas ações, por Agentes.

O autor também relaciona mais dois estados para o verbo: estado-ambiente, em que não há nenhuma “coisa” de que se faça a predicação, e ação-ambiente, em que a oração expressa uma ação, fazendo-se sem indicar nenhum Agente, e não fazendo referência a nenhuma “coisa” particular dentro do ambiente.

Para Chafe (1979, p. 148), as relações nome-verbo Paciente e Agente parecem desempenhar, na estrutura semântica, um papel mais fundamental do que quaisquer outras, um papel que se vincula à especificação básica de um verbo como estado, processo, ação ou ação-processo. Mas elas não são de modo algum, diz o autor, as únicas relações que um nome pode manter com um verbo. Além dessas há também Experimentador (pode ser uma experiência mental), Beneficiário (verbo benefactivo), Instrumento (algo que o agente usa), Complemento (ação que crie algo) e Lugar (Locativo).

Roman, em sua dissertação de mestrado, O sujeito- uma construção ao ensino sintático-semântico (1990) trata da polissemia verbal e dos argumentos. Em seu trabalho, a autora faz alusão a Charles J. Fillmore (1968 e1971), Wallace Chafe (1979) e a Walter Cook (1978, 1979). A partir do estudo desses autores, Roman postula uma classificação própria para os argumentos exigidos pelo verbo.

A autora explica que para Fillmore (1968), as frases da estrutura superficial resultam de diversas transformações a partir de uma estrutura profunda, que é construída por elementos que determinam seus sentidos, o que faz com que apareçam os diferentes papéis exercidos por um sintagma nominal.

Partindo disto, Roman (1990) postula os papéis semânticos:

- Agente (A): caso exigido por um verbo de ação; pode ser tipicamente animado, em que se estende às forças naturais e a objetos inanimados;

- Experienciador (E): Específico de um verbo de experiência (evento psicológico de sensação, emoção e cognição); aplica-se à pessoa que está experienciando uma comunicação;

- Benefactivo (B): típico dos verbos benefactivos. Expressa o possuidor de um objeto, o ganho ou perda não agentiva na transferência da propriedade;

- Objeto (O): é o caso obrigatório encontrado em todos os verbos. É o principal tema neutro do estado, processo e ação descritos pelo verbo.

- Locativo (L): é requerido por verbo locativo. Refere-se à locação física e inclui os locativos direcionais e estáticos.

São estes papéis semânticos que fazem parte de nossa análise.

3. Análise do *corpus*

Agora, após o estudo realizado com base nos autores citados acima, escolhemos como aporte teórico para as análises, Roman (1990). Como já citamos, a autora postula os seguintes casos: Agente (A), Experienciador (E), Benefactivo (B), Objeto (Ob) e Locativo (L).

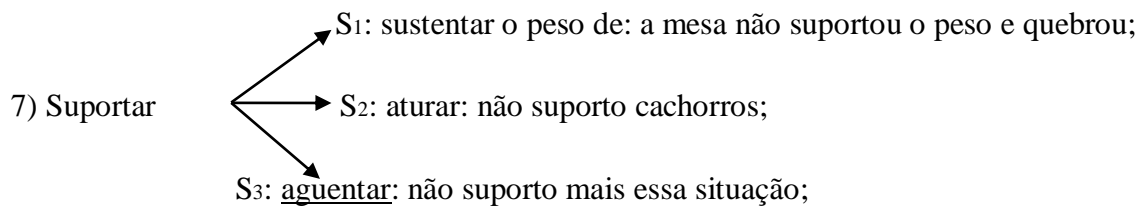
A análise proposta foi realizada da seguinte maneira: primeiro, retiramos um parágrafo do texto “Boate Kiss distribuiu 830 convites; capacidade era de 691”, do jornal Gazeta do Povo (2013) e seus respectivos verbos. Em seguida, estudamos como é visto o sentido canônico desses verbos no Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil, de F. S. Borba (1990). Apesar de existirem diversos significados para um só verbo, escolhemos três entradas apenas para simplificar a análise. A entrada lexical de cada verbo analisado aparece em destaque.

O trecho escolhido foi o seguinte:

“O advogado de defesa de Elissandro Spohr um dos donos da boate Kiss afirmou que 830 convites da festa Aglomerados foram distribuídos para estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) venderem uma semana antes do evento que terminou com 235 mortos. Jader Marques disse que mais de 200 convites foram devolvidos pelos universitários, mas admitiu que outras pessoas podiam pagar na porta e outras festas de aniversário ocorriam na casa, que suporta no máximo 691 pessoas, segundo o Corpo de Bombeiros.”

As entradas dos respectivos verbos, de acordo com Borba (1990) são:

- 1) Afirmar
- S1: tornar firme: a tentativa de golpe afirmou o poder do cabo;
 - S2: firmar-se: o talento acaba por firmar-se;
 - S3: asseverar: o deputado afirmou ter recuado;
- 2) Vender
- S1: efetuar venda de: a bola que você vendeu para o André;
 - S2: tornar facilmente vendível: essa boneca teve boas vendas;
 - S3: ostentar: aos 50 anos Pedro ainda vende saúde;
- 3) Terminar
- S1: concluir: o discurso terminou às onze horas;
 - S2: romper: terminei ontem com meu namorado;
 - S3: ter seu limite: a praia termina no morro do Cristo;
- 4) Dizer
- S1: pronunciar: ele não disse uma palavra;
 - S2: enunciar, declarar: não vos digo para onde vou;
 - S3: concluir como ensinamento: como diz o ditado popular;
- 5) Admitir
- S1: considerar aceitável: ele não admite seus erros;
 - S2: contratar: vão admitir funcionários novos na fábrica;
 - S3: aceitar: aquelas ruelas não admitiam carros;
- 6) Ocorrer
- S1: acontecer: o mesmo fato ocorre em Curitiba;
 - S2: aparecer: diversas doenças novas ocorreram nesse século;
 - S3: vir à memória: ocorreu-me fazer uma ligação ao doutor;



Dessa relação, as formas verbais que estão grifadas são as que são consideradas como sentidos correspondentes às que são apontadas no texto.

No trecho acima, consideramos o verbo *afirmar* com o sentido de asseverar. Sendo um verbo de ação, exige um sujeito **A** (Agente), *o advogado de defesa* que afirmou sobre *a distribuição dos 830 convites*, que é o **Ob** (Objeto).

O verbo *vender* no texto está indicando ação-processo, tendo como sujeito um **A**. Têm o significado de efetuar venda de, ceder mediante preço estipulado. Aqui, o **A** é especificado pelos *estudantes da UFSM* que teriam vendido os convites, que são mencionados acima. Podemos dizer que há também um **B** (Benefactivo) implícito no trecho, pois *os estudantes venderam os convites* a alguém, que foi “beneficiado” pela compra.

O verbo *terminar* indica ação-processo com sujeito agente/causativo e com complemento expresso por nome abstrato. Significa, nesse contexto, fazer cessar, acabar, arrematar, concluir. O sujeito da oração é representado pelo *evento*, sendo esse considerado por Roman (1990) como um sujeito Agente/Causativo que recebe a ação, sendo *os 235 mortos* o **Ob**.

O verbo *dizer* tem como sujeito um **A** significando enunciar, declarar oralmente ou por escrito. Aqui verificamos que o sujeito **A** é caracterizado pelo nome próprio *Jader Marques*, que é também o sujeito Agente do verbo *admitir*, indicando ação-processo, cujo sentido é considerar aceitável.

O verbo *ocorrer*, no presente contexto, significa acontecer, suceder, dar-se, e têm um sujeito Paciente expresso por nome designativo de evento “outras festas de aniversário”. O caso semântico seria **Ob** e “*na casa*”, um **L** (Locativo).

O verbo *suportar* indica estado, significando aguentar, aceitar, resistir a. *O Corpo de Bombeiros* pode ser classificado como Agente/Experenciador que comunicou o fato “segundo o Corpo de Bombeiros”, e “*691 pessoas*”, **Ob**.

Como há uma grande ocorrência dos mesmos papéis temáticos e verbos, retiramos mais um trecho da notícia para análise, somando os dez verbos analisados. O trecho é o seguinte:

“As pessoas que nós ouvimos até agora relatam que a casa estava lotada”, afirma o delegado regional responsável pelo caso, Marcelo Arigony. “Já os funcionários dizem que a boate estava apenas cheia.” Marques disse que a boate “tinha plenas condições de funcionamento e que o dono não sabia da apresentação com sinalizadores da banda. ‘Aquilo foi uma surpresa, para causar frisson’, afirmou o advogado.”

- 8) Ouvir
- S1: escutar: a professora ouviu os alunos falarem;
 - S2: inquirir: as autoridades ouviram duas testemunhas;
 - S3: ter o sentido da audição: Paula não ouvia bem;
- 9) Relatar
- S1: contar: Maria relatou sobre sua viagem ao Egito;
 - S2: relacionar: vou relatar minhas jóias antes de penhorá-las;
 - S3: estudar e apresentar aos demais julgadores: o professor vai relatar o pedido de abertura do concurso;
- 10) Causar
- S1: escandalizar: o discurso causou escândalo;
 - S2: estragar: as formigas causaram estragos;
 - S3: impressionar: a menina impressionou os pais;

“As pessoas que nós ouvimos até agora relatam que a casa estava lotada”. Neste trecho, os verbos *ouvir* e *relatar* indicam ação com sujeito **A**. O primeiro, que é o verbo *ouvir*, com complemento expresso por nome indicativo da réu ou testemunha, significa inquirir. Já o segundo, o verbo *relatar*, significa contar, narrar, expor. De acordo com Roman (1990), temos *as pessoas* como sujeito **A** do verbo *relatar*. O sujeito do verbo *ouvir* se remete à *Polícia Civil*, aparecendo o pronome nós através da desinência verbal, caracterizando o papel como Agente/Experenciador. Depois, temos o **L**, sendo esse *a casa lotada*.

O verbo *causar* significa nesse contexto impressionar. Em *apresentação com sinalizadores da banda*, consideramos como **Ob**. A forma verbal causar *frisson*, exige um Experienciador, que seriam as pessoas, os expectadores que estavam na boate. Também se verifica que o pronome demonstrativo *aquilo*, representa o papel semântico **A** (*apresentação com sinalizadores da banda*, instrumento que foi utilizado para *causar frisson*).

4. O livro didático

Para finalizar nosso trabalho, pesquisamos em alguns livros didáticos se o assunto em questão é evidenciado e como é trabalhado. Foram selecionados três livros didáticos de escola pública: um do oitavo ano, um do nono ano (PORTUGUÊS: LINGUAGENS; 2012) e um do ensino médio (PORTUGUÊS: VOLUME ÚNICO; 2005). Pôde-se verificar que em nenhum dos livros há um trabalho mais específico com o verbo, principalmente com a polissemia verbal e seus argumentos.

No livro referente ao Ensino Médio o verbo é trabalhado apenas na questão de conjugação, regência verbal e relação verbo-predicado. Já, nos livros referentes ao Ensino Fundamental II, o assunto de predicado verbal e predicativo do objeto, bem como objeto direto e objeto indireto, são vistos com um pouco mais de profundidade, mas nada que faça menção aos papéis semânticos.

5. Conclusão

Como conclusão de nossa pesquisa, pôde-se evidenciar que a gramática normativa não trabalha com a questão da polissemia verbal e que o tema é encontrado apenas em gramáticas ou livros específicos que tratem mais profundamente da questão dos verbos.

Verificou-se também que no texto selecionado para a análise foram encontrados os cinco tipos de papéis temáticos relacionados por Roman (1990), e que os mais frequentes são o papel Agente (**A**) e Objeto (**O**), não necessariamente sendo sempre o papel Objeto o objeto sintático da oração. Ou seja, nem sempre o objeto sintático coincide com o objeto semântico da oração.

Evidenciou-se que no gênero notícia há muitos verbos que podem ser analisados, encontrando-se principalmente verbos de ação e processo, como também de estado e de ação-processo.

Outro ponto crucial é a importância do contexto durante a análise, ou seja, há diferença em analisarmos as sentenças isoladas e elas presentes em um contexto. O contexto pode determinar mais facilmente o papel temático exigido pelo verbo e exercido pelo substantivo, dependendo muitas vezes de frases anteriores para sua compreensão.

Ilari e Basso (2008, p.201) ressaltam que é a valência verbal “que estabelece o número de argumentos que estão logicamente presentes no núcleo das sentenças que ele forma”, sendo que, dessa correspondência, complica-se a prática pela possibilidade de “omitir segmentos que o nosso interlocutor pode recuperar a partir do contexto e, mais geralmente, a partir dos conhecimentos de mundo que ele compartilha com quem fala”. Assim, um termo omitido pode ser facilmente recuperável pelo contexto.

Pudemos compreender a importância de abordar o verbo apontando seus argumentos e como os papéis semânticos podem propiciar um melhor encaminhamento à produção textual. Isso acarretaria um conhecimento mais amplo aos alunos sobre como utilizar os verbos em suas redações, bem como os auxiliaria na compreensão das estruturas sintáticas e semânticas de uma ou mais orações.

6. Referências

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**/ Evanildo Bechara.- 1.ed.-6. Reimpr.- Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Moderna gramática portuguesa. -37. ed.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOATE Kiss distribuiu 830 convites; capacidade era de 691. Disponível em : < <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania /conteúdo.phtml> >. Acesso em: 31 jan. 2013, às 10h30.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil**. - 1.ed.- São Paulo: Unesp, 1990.

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa** / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7ª. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 1012.

_____. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa** / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7ª. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 1012.

CHAFE, Wallace L. **Significado e estrutura linguística** / Wallace L. Chafe; trad. De Maria Helena de Moura Neves, Odette Gertrudes Luiza Altmann de Sousa Campos [e] Sonia Veasey Rodrigues. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

COOK, Walter A.S.J. Case grammar matrix model. In: **Valence, Semantic Case and Relational Grammar**. Edited by Werner Abraham. Companion Series to Studies in Language, vol.1. Amsterdam: John Benjamins, 1978.

_____. **Case grammar: development of the matrix model**. Washington, D. C. : Georgetown University Press, 1979

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato M. **Gramática do português culto falado no Brasil** / coord. Geral Ataliba T. de Castilho; In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de M. [org.]. –Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

MAIA, João Domingues. **Português: volume único** / João Domingues Maia. – 2ª ed. – São Paulo: Ática, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. - 2 ed. – São Paulo; Editora Unesp, 2011.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. – 4 ed. – São Paulo: Editora Ática, 2006.

ROMAN, Elódia Constantino. **O sujeito – uma contribuição ao ensino sintático-semântico**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC,1990.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ATITUDE DIÁLOGICA DO PERSONAGEM VÁSSIA FACE A SI MESMO E AOS OUTROS PERSONAGENS EM *CORAÇÃO FRÁGIL* DE DOSTOIÉVSKI

Sigrid Renaux (doutora) – UNIANDRADE

Adriane Berneck Côas Bendlin (mestranda) - UNIANDRADE

1. Introdução

A novela *Coração Frágil*, de Fiódor Dostoiévski (1848), foi uma das obras escritas na época de juventude do escritor. É considerada uma das mais perfeitas narrativas de Dostoiévski, devido a sua unidade dinâmica e harmoniosa, vivacidade do diálogo, ternura e poesia que encerra a história. Essa obra, como tantas outras, desperta um fascínio que passa por várias gerações de leitores.

Esse trabalho apresenta uma leitura dessa novela, analisando especificamente os diálogos do personagem Vássia em face a si mesmo e aos outros personagens, à luz dos estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin sobre algumas das características da sátira menipéia. Utilizaremos os conceitos bakhtinianos presentes em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Para que possamos estudar alguns diálogos de Vássia com Arkádi, analisaremos primeiramente o enredo da novela, os outros personagens, o narrador, o espaço e o tempo em que ocorre a narrativa de *Coração Frágil*.

2. Enredo

Para Cândida Gancho, o enredo “é o conjunto dos fatos de uma história” (GANCHO,2002,p.10) também conhecido por fábula, intriga, ação, trama, história. Como ela continua, são duas as questões para se observar no enredo: sua estrutura, que são as partes que compõem o enredo, e sua natureza ficcional. A verossimilhança, ou seja, “a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor”, é “a essência do texto de ficção.” (GANCHO, 2002, p.10) O texto precisa ser aceitável, a história que é inventada deve ter credibilidade. O leitor precisa acreditar no que está lendo.

Além da verossimilhança, para se entender a organização dos fatos no enredo, precisamos compreender o elemento estruturador: o conflito, definido por Gancho como “qualquer componente da história (personagem, fatos, ambiente, idéias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. (GANCHO, 2002, p.11).

Gancho também menciona o enredo psicológico. Para ela, “os fatos nem sempre são evidentes porque não equivalem a ações concretas do personagem, mas a movimentos interiores; seriam fatos emocionais que comporiam o enredo psicológico” (GANCHO, 2002, p.13). Isto quer dizer que, excetuando-se este aspecto, o enredo psicológico tem a mesma estrutura do enredo de ação: existe um conflito, apresenta partes, verossimilhança e pode ser analisado.

Ao lermos a novela, podemos dizer que o enredo trata do seguinte: Vássia, um simples funcionário público, copista, que possui rapidez e uma letra bonita, é encarregado pelo chefe de alguns trabalhos particulares, recebendo gratificações extras. O personagem, ao ser incumbido de realizar nova tarefa, conhece Lisa, por quem se apaixona e torna-se seu noivo. Seu amigo Arkádi Ivânovitch trabalha no mesmo setor, devota-lhe uma sincera amizade e divide com ele seu humilde apartamento. Vássia revela ao amigo seu noivado, mas invadido pela felicidade que o cerca se esquece da tarefa e dedica-se a sua noiva e a seus sonhos. Arkádi tenta ajudá-lo a concluir o trabalho. Vássia inicia serões na tentativa de recuperar o tempo perdido. Na última noite que passa com Arkádi, Vássia passa a escrever com a pena seca, sinal da loucura que o levará ao manicômio. Aos poucos, Arkádi, por sua grande amizade, adquire as características que identificavam Vássia.

Como enredo psicológico há a revelação que Vássia faz ao seu amigo. O anúncio do noivado traz ao Vássia um conflito emocional, pois o fato dele estar noivo acarreta-lhe uma série de emoções que irão se desenvolver na narrativa.

3. Personagens

Os personagens encontrados são: Vássia Chumkov, modesto escriturário de uma repartição pública que representa a fragilidade, um homem que precisa de um apoio, de um braço forte para seguir seu caminho. Arkádi Ivânovitch Niefiediévitch, que também exerce a função de escriturário de uma repartição pública, amigo que divide o apartamento com Vássia e representa o homem forte. Ele é o oposto de Vássia,

está sempre disposto a ajudar e acompanhar o amigo. Lisa, a noiva de Vássia, chamada Lisanhka Artiômieve, que desperta o amor em Vássia. Uma moça que havia sido enganada por outro homem e que se apaixonou por Vássia que a havia consolado nos momentos de tristeza. Iulian Mostakóvitch, chamado também de “Sua Excelência”, que é o chefe para o qual Vássia faz os trabalhos extras, representa um homem sério com um carinho paternal por a. A vendedora, Madame Leroux, que ajuda Vássia a se decidir na escolha do chapéu que quer dar a Lisa. Mavra, que fazia a limpeza da casa de Vássia e Arkádi e que parecia estar sempre indisposta a ajudar.

4. Tempo

A narrativa apresenta um tempo linear (período de quatro dias consecutivos): da véspera de Ano Novo, à tarde, até o dia 03 de janeiro. Os dois dias ao final da história ocorrem dois anos mais tarde.

Há várias expressões indicando o tempo no decorrer da narrativa, como por exemplo, “Às seis da tarde, na véspera de ano Novo” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.527); “Chama-me às oito sem falta...” (DOSTOIÉVSKI, 1963,p.553); “Por fim, por volta da onze da noite” (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.554); “Dois anos mais tarde”(DOSTOIÉVSKI, 1963,p.561).Essa linearidade do tempo nos revela a angústia do personagem em ver o tempo passar e seu trabalho ainda por realizar, levando-o à loucura.

5. Espaço

A trama de *Coração Frágil* ocorre na cidade de São Petersburgo. Alguns diálogos e ações acontecem no quarto onde Vássia e Arkádi vivem, outros têm lugar na loja onde compram o chapéu para Lisa, como também na casa de Lisa, na casa de Mostakóvitch e nas ruas e avenidas da cidade.

6. Narrador

O narrador é em terceira pessoa, onisciente e intruso. Segundo Gancho, narrador onisciente é aquele que sabe tudo sobre a história e narrador intruso aquele que dá o seu parecer, fala com o leitor e julga diretamente o comportamento dos personagens (GANCHO, 2002, p.27-28). Vejamos alguns exemplos no conto que comprovam o tipo de narrador: “Arkádi Ivanovitch foi em pontas de pés, devagarinho, até à cama e

estendeu-se: daí a pouco quis logo tornar a levantar-se mas disse para si próprio que não devia distrair o amigo e continuou quieto.”(DOSTOIÉVSKI, 1963, p.532, ênfase acrescentada)

Pelo visto, a notícia do casamento tinha-o perturbado a ponto de roubar-lhe o sossego. Olhava para Chumkov que, por sua vez, o olhava também, sorria e o ameaçava com o dedo. Chumkov franziu as sobrancelhas como se elas estivessem as suas forças e o ambicionado êxito do seu trabalho e depois tornou a fixar os olhos sobre o papel. Parecia que também ele não podia dominar a sua comoção; mudava constantemente de pena, mexia-se na cadeira e parava de repente de escrever (...) (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.532, ênfase acrescentada)

E Vássia, que todo aquele tempo tinha escutado a amigo, sorridente, procurando manifestar-lhe todo o seu afeto, ele que, numa palavra, escutara Arkádi com toda a sua alma, de repente calou-se, ficou inquieto e quase saiu a correr. Pelo visto, algum pensamento desagradável viera de súbito (...) (DOSTOIÉVSKI, 1963, p.541, ênfase acrescentada)

O narrador onisciente traz ao leitor os detalhes da história direcionando-o a motivos que formaram a narrativa. E sendo um narrador intruso, reforça a idéia do conhecimento dele sobre a história e sua opinião a respeito dos fatos.

Para podermos compreender a função desses diálogos, dentro das características da Sátira Menipéica como apresentadas por Bakhtin, apresentaremos algumas cenas da narrativa com trechos dos diálogos, a fim de darmos nossa interpretação quanto à importância dos mesmos na trama.

7.Cena I

Nesta cena vemos Arkádi Ivânovitch e Vássia Chumkov no quarto andar, quase junto ao telhado, nas vésperas de Ano Novo. Vássia acaba de chegar em casa vestindo seu melhor terno, camisa branca. Queria conversar com o amigo Arkádi. Este percebe a intenção de Vássia. O diálogo revela um tom de intimidade entre ambos. Vássia quer lhe revelar algo: “Ah, Arkacha! Boas tardes, colega! Se soubesse o que tenho para te dizer! - Claro que não sei! Mas aproxima-te!” (DOSTOIÉVSKI,1963,p.527)

As palavras de Vássia nos mostram que seu objetivo é de revelar algo importante ao amigo Arkádi. O diálogo continua, com Vássia revelando a Arkádi que ficou noivo, seguido da descrição da ação:

- Está bem. Desembucha, então!
- Arkácha! Fica sabendo que tenho noiva e que vou me casar!

Arkádi Ivanovitch, em silêncio, tomou Vássia nos braços como se fosse um garoto (embora Vássia não fosse pequeno demais, era fraco), e pôs-se a passeá-lo assim, suspenso dos seus braços, de um lado para o outro, exatamente como quem embala um menino de peito. (DOSTOIÉVSKI,1963,p.528)

Esta cena em que Vássia consegue revelar seu noivado ao amigo nos mostra a eterna amizade, a sensibilidade e a ternura existente entre ambos. Podemos perceber igualmente a fragilidade de Vássia e a intimidade entre os dois. Vemos o contraste entre o fraco e o forte: Vássia, um homem fraco, nos braços de Arkádi, homem de grande força. O que nos revela o apoio que ele presta ao amigo, a força que ele possui para ajudar Vássia a superar qualquer conflito, como será visto.

Em seguida, Vássia revela a Arkádi mais detalhes sobre sua notícia:

- Vim ter contigo, como meu amigo que és, com a alma a transbordar de alegria, ansioso por abrir-te o meu coração e comunicar-me a minha felicidade...
- Sim, mas de que felicidade, falas tu? Por que não principiaste logo por me dizer isso?
- Bem. Fica sabendo que me vou casar! – respondeu Vássia de mau humor, pois sentia-se na verdade magoado.
- O quê? tu, casares-te? Isso é verdade? Gritou Arkacha a plenos pulmões. Não, não!... Como é possível? Vejam só... chorando! Vássia, meu amigo, ouve-me! Diz-me...isso é verdade?
- E Arkádi tornou abraçar o amigo. (...)

Akádi Ivânovitch, que era extremamente sensível, chorava e ria enquanto ouvia o amigo. A este acontecia o mesmo. Abraçavam-se e tornavam a abraçar-se esquecidos de tudo o mais. (DOSTOIÉVSKI, 1963,p.529)

Nesta cena percebemos a grande sensibilidade de um para com o outro. Isto nos permite compreender melhor por que razão Arkádi irá assumir as características do amigo, ao final da narrativa, após este ser levado ao manicômio: por ser ele tão sensível e terno para com Vássia.

Esse mesmo elo de intimidade entre eles continua na sequência do diálogo:

- Vássia, estou ouvindo o que me contas e ainda não acredito que seja verdade. Por Deus te juro que me custa a crer. Parece-me... Diz-me; como vais tu casar-te? Como é possível que eu tenha estado cego todo esse tempo? Eu também vou confessar-te uma coisa, Vássia: também eu pensava casar-me mas casando-te tu, é a mesma coisa...também eu serei feliz!
- Ah, se soubesses como estou contente! – disse Vássia comovido e pôs-se a dar voltas no quarto para um lado e para o outro.
- E tu também estás, não é verdade? Somos pobres mas temos de ser felizes... e isso não é nenhuma loucura. A nossa felicidade não é fictícia como a dos livros, somos felizes de verdade. (DOSTOIÉVSKI,1963,p.530- 531)

Neste diálogo transparece também a presença da diferença social existente na época. A felicidade parecia ser só privilégio das pessoas mais afortunadas, longe da realidade, e ele, uma pessoa tão simples, estava feliz. Mas esta felicidade o perturbou tanto que acabará levando-o à loucura.

O próximo diálogo a ser examinado, que ocorre após Vássia ter revelado a Arkádi que tem um trabalho a fazer para Iulian Mostakóvitch, nos mostra Arkádi tentando descobrir quanto de trabalho ainda resta para Vássia fazer. Percebemos uma sensação de medo por parte de Vássia, mas ele não quer demonstrar ao amigo sua insegurança. No seu íntimo acha que Vássia não conseguirá terminar de escrever. Assim, mesmo Arkádi mostra-se alegre, ele está preocupado com a perspectiva de Vássia não terminar o trabalho. Arkadi representa, assim, insegurança, enquanto Vássia parece ser o personagem seguro:

- Bem, logo te contarei o resto. Olha, já comecei a falar e não o queria fazer antes de ter copiado pelo menos quatro folhas! É que de repente me lembrei que tinha isso para te dizer. Mas está visto. Não me apetece nada escrever agora. Não faço senão pensar em vocês...

E Vássia sorria.

Houve um silêncio.

- Uf! Etá caneta não presta! – Exclamou Chumkov, mal-humorado, atirou-a para cima da mesa e pegou noutra.

- Vássia! Ouve só isto...

- Bem. Mas é a última vez...

- Ainda tens muito que escrever?

- Ah, meu amigo!

Vássia franziu a testa como se não houvesse no mundo pergunta mais terrível do que aquela.

- Olha, lembro-me de uma coisa...

- Diz!

- Não... Continua antes a escrever!

- Não, diz logo!

- Já são sete horas, Vássia! (DOSTOIÉVSKI,1963,p.532-533)

8.Cena II

Com a sugestão de Arkádi que Vássia o levasse à casa de sua noiva, ambos se dirigem à casa de Lisa. No caminho, conseguimos ver a felicidade incontida dos personagens e Vássia, não tendo justificativa de merecer tanto grande amor e amizade, achando-se desmerecedor de tamanha felicidade:

- Sou um idiota, Arkacha, um doido varrido! _ exclamou Vássia a rir; mas o riso tornou-se quase imperceptível e Vássia afastava-se angustiosamente de todos os que passavam, como se temesse que estes quisessem tira-lhe o querido chapéu e não pudessem fugir a tão tentativa.

- Escuta uma coisa, Arkacha! –disse passados uns instantes e havia na sua voz vibrações que revelavam a sua imensa felicidade.

- Arkádi, se soubesses como sou feliz, tão feliz!

- Deveras, Vássienhka? E eu também!

- Não! Arkacha, não. A amizade que me dedicas é enorme, eu bem sei. Mas tu não podes sentir nem a décima parte do que eu sinto neste momento. O meu coração transborda de felicidade! Arkacha! Eu não mereço tanta ventura! Sou o primeiro a reconhecê-lo. Que fiz eu para merecer tanto bem – exclamou com uma voz em que vibravam soluços reprimidos – que boas ações pratiquei eu, diz –me lá? Lembra-te de quantos desgraçados há neste mundo, quantas lágrimas, quantas penas, quantos dias sem sol! E eu, em compensação... Eu tenho o amor de uma mulher como esta... (DOSTOIÉVSKI,1963,p.536-537)

Nesse diálogo entre Vássia e Arkádi vemos a característica menipeana das “últimas questões”, em que Vássia sente-se muito feliz, como se a vida fosse acabar ali, ele repleto de felicidade. Como Bakhtin nos diz, este gênero “procura apresentar, parece, as palavras derradeiras, decisivas e os atos do homem, apresentando em cada um deles o homem em sua totalidade e toda a vida humana em sua totalidade.” (BAKHTIN, 2005,p.115).

Esse momento também nos remete a outra característica menipeana, a da estrutura de três planos,Terra, Olimpo e Inferno. Vássia feliz com sua noiva, seu amigo, seu bom chefe, isso tudo significa que podemos situá-lo no Olimpo, pois, segundo Bakhtin, “A ação e as síncries dialógicas se deslocam da Terra para o Olimpo e para o Inferno”.(BAKHTIN,2005,p.116).

9.Cena III

No episódio em que Arkádi e Vássia voltam para casa da noiva, depois de longa conversa, a atitude de Vássia mostra que agora ele está mal humorado, preocupado com o trabalho ainda a ser feito, pois anda em silêncio e murmura entre os dentes:

- É verdade – respondeu Vássia – É verdade. Não tenho tempo a perder. Creio que já devem ser onze horas. Vamos ao trabalho!

E Vássia, que todo aquele tempo tinha escutado a amigo, sorridente, procurando manifesta-lhe todo o seu afeto, ele que numa palavra, escutara Arkádi com toda a sua alma, de repente calou-se, ficou inquieto e quase saiu a correr. Pelo visto, algum pensamento desagradável viera de súbito por cobro a sua desenfreada fantasia.

Também Arkádi Ivânovitch começou a dar mostras de inquietação; Vássia mal respondia às suas perguntas e, por outro lado, proferia palavras incoerentes.

(...)

- Vássia. Não te preocupes – interrompeu-o Arkádi. - Eu sei muito bem que, de outras vezes, tens copiado muito mais folhas em menos tempo... Não te aflijas, homem! Tu tens muito jeito... Em último caso, podes fazer uma letra menos apurada; não é necessário que tudo que escrevas saia como letra de forma. Vais ver! Mas se te apoquentas agora ficas nervoso e o trabalho não te sairá bem!

Vássia não deu resposta ou murmurou qualquer coisa por entre dentes e ambos continuaram correndo em direção à casa. (DOSTOIÉVSKI,1963,p.541)

Nessas atitudes de Vássia, a característica menipeana da “experimentação moral e psicológica” também se revela, pois

“todos esses fenômenos tem na menipéia não um caráter temático mas um, caráter formal de gênero. As fantasias, os sonhos e a loucura destroem a integridade épica e trágica do homem e do seu destino; nele se revelam as possibilidades de um 20outro homem e de outra vida, ele perde a sua perfeição e a sua univalência, deixando de coincidir consigo mesmo”. (BAKHTIN,2005,p.117).

As mudanças de atitude de Vássia e o diálogo com o amigo Arkádi deixam claro a destruição da integridade e da perfeição do homem como característica importante da “sátira menipéia”.

10.Cena IV

O diálogo abaixo já apresenta um tom tenso: Arkádi acha que Vássia está pálido, com febre. Ele mesmo sugere que seria bom tomar um chá. Nesta conversa podemos observar a mudança brusca de comportamento de Vássia e a preocupação de Arkádi com o amigo.

A função desse diálogo é mostrar que Vássia tenta se superar, pois vemos suas palavras como sendo as palavras derradeiras, decisivas do homem. Como afirma Bakhtin, ao teorizar sobre as características genéricas da Sátira Menipéia, esta “é o gênero das ‘últimas questões’, onde se experimentam as últimas posições filosóficas. Procura apresentar, parece, as palavras derradeiras, decisivas e os atos do homem, apresentando em cada um deles o homem em sua totalidade e toda a vida humana em sua totalidade” (BAKHTIN, 2005, p.115). Como segue,

- Olha, Vássia, não seria melhor que te deitasses um pouco? Parece que estás com febre...

Vássia, mal-humorado, olhou quase com ódio para Arkádi e não lhe respondeu.

- Vássia, o que tens tu?

Vássia parecia meditar.

- Não te parece que eu devia tomar uma chávena de chá, Arkacha? perguntou-lhe de repente.

- Como? Por quê?

- É que o chá dá forças. Dormir, não quero, e não dormirei! Mas o chá despertava-me e poderia vencer melhor o cansaço.” (DOSTOIÉVSKI, 1963,p.542)

11.Cena V

No outro dia, após um sonho estranho, Arkádi acorda e vê que a demência tomou conta do amigo:

Arkádi não podia acreditar no que os seus olhos viam e olhou para cama: mas não, Vássia não estava lá. Arkádi deu um salto, ainda debaixo da impressão do sonho. Mas Vássia não se mexeu. Continuava a escrever pelo papel a pena sem tinta, virava as folhas em branco, umas após outras, como se estivesse de fato produzindo alguma coisa.

“Não agora não se trata de nenhum desmaio” pensou Arkádi Ivãnovitch que tremia dos pés à cabeça.

- Vássia, Vássia! Responde-me! – gritou, sacudindo-o por um ombro.- Mas Vássia continuava calado, rabiscando sobre o papel com a caneta seca.

- Até que enfim, até que enfim a pena escreve tão depressa como eu quero! - disse e olhou para Arkádi.” (DOSTOIÉVSKI,1963,p.556)

Nesse momento em que Arkádi percebe que seu amigo está demente, o diálogo entre ambos nos remete ao que Bakhtin chama de “estados psicológicos morais-anormais do homem”, (BAKHTIN,2005,p.116) dentro da característica n. 8 da menipéia: ou seja, “a representação de inusitados estados psicológico-morais anormais do homem – toda espécie de loucura (‘temática maníaca’) da dupla personalidade, do devaneio incontido, de sonhos extraordinários, de paixões limítrofes com a loucura” (BAKHTIN, 2005, p.116).

12. Conclusão

Deste modo, através de alguns trechos da narrativa colocados nesse trabalho, mostramos algumas das ações e alguns dos diálogos travados entre os personagens Vássia e Arkádi. Com eles, podemos perceber a presença de algumas características da sátira menipéia citadas no decorrer do texto: a característica das “últimas questões”, ou seja, as palavras derradeiras decisivas do homem em sua totalidade; e a característica da “experimentação moral e psicológica”, ou seja, a representação dos estados psicológico- morais anormais do homem: a loucura incontida de Vássia. Um homem simples, de aspecto físico não privilegiado, que encontra uma noiva bonita que o ama, tem um amigo fiel, tem um salário. Vássia sente-se muito feliz, mas essa felicidade o incomoda a tal ponto por ele não se achar digno de recebê-la, que acaba louco.

Em consequência desta loucura, podemos reavaliar a caracterização dos espaços em que ocorre a ação, na cidade de São Petersburgo. Pois, se uma das características da Menipéia é a presença de uma “estrutura triplanar” - Terra, Olimpo, Inferno – na qual se inserem as aventuras do herói, podemos igualmente ver Vássia nessa estrutura.

Antes de iniciar a narração, podemos dizer que é o momento Terra: Vássia vive em um apartamento com seu amigo, tem um trabalho. No início da narrativa, Vássia chega em casa e quer revelar ao amigo que tem uma noiva: está feliz porque vai se casar, tem um amigo, um bom emprego. Neste momento vemos Vássia no Olimpo, sentindo muita felicidade, por ter uma noiva e um amigo para compartilhar.

No decorrer da narrativa, ele tenta vencer os obstáculos, que é vencer o cansaço, entregar o trabalho para seu chefe, cuidar de sua noiva, fazer companhia ao amigo. Tudo isso, aos poucos, pode significar um Inferno para ele. Podemos dizer, portanto, que o Olimpo e Inferno se intercalam durante a novela, pois há momentos em que a personagem oscila entre o Olimpo e o Inferno de sua vida: ora sente-se sufocado, por não conseguir alcançar o término do trabalho, e por sentir-se culpado em ter uma noiva linda e um bom amigo; ora, sente-se feliz por ter a noiva, o amigo, o bom chefe, o emprego. Mas enlouquece por que não suporta tanta felicidade, por não sentir-se merecedor dela, por não ter conseguido entregar o trabalho ao chefe.

Assim, as “últimas questões”, as palavras derradeiras e decisivas do homem, os estados inusitados psicológicos anormais do homem e uma estrutura triplanar são algumas das características bakhtinianas que podem ser vistas na atitude dialógica do personagem Vássia face a si mesmo e aos outros personagens na novela *Coração frágil* de Dostoievski.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: UFF- USP, 2005.

DOSTOIEVSKI, F.M. **Obra completa**. Introd. Natália Nunes. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ATLAS LINGUÍSTICO DA FRONTEIRA DO PARANÁ COM O PARAGUAI – UMA DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS EM CONTATO

Valeska Gracioso Carlos (UEPG/ Doutoranda - UEL)

0. Introdução

O homem, ao construir suas relações sociais na e pela linguagem, favorece o exame das relações entre língua e sociedade, entre língua e pensamento e, ainda, entre o contato entre línguas (SILVA-CORVALÁN, 1995, p.3). Se o homem é um ser social, as fronteiras também são sociais, pois nelas convivem diferentes grupos sociais, línguas e culturas.

Ao contextualizar o Brasil no cenário latino americano, sob a perspectiva geográfica, devemos considerar os contatos linguísticos que se fazem por meio dessas fronteiras. Dos 11 países da América do Sul, o Brasil faz fronteira com nove (9), dos quais apenas três (3) não têm a língua espanhola como língua oficial. Esses espaços, delimitados historicamente, expressam tensões sociais, negociações e interações diárias.

A natureza da fronteira, ainda que seja prioritariamente para delimitar geográfica e politicamente territórios, é por vezes contraditória. Sob um ponto de vista, ela é limitadora, sob outro, remete ao contato territorial. Deste modo, pode-se definir uma fronteira como um espaço de contatos entre grupos sociais, entre línguas e entre culturas, como pondera Sturza (2006),

a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações (STURZA, 2006, p.26).

Brasil e Paraguai, por exemplo, são países fronteiriços que compartilham aspectos de uma mesma história e, conseqüentemente, se assemelham pela colonização,

por conflitos, pela mestiçagem e pelo contato de três línguas: o guarani, o espanhol/castelhano¹ e o português, além de suas respectivas variantes.

Para a compreensão dessa realidade linguística, é preciso que sejam recuperados, historicamente, aspectos do modo como essa fronteira foi se consolidando. Originalmente, a região era habitada por índios da etnia guarani e, a partir do século XVII, passou a ser disputada pelas Coroas Espanhola e Portuguesa. As delimitações territoriais da região foram se definindo ao longo de dois séculos. Como se configura atualmente, a fronteira internacional do Brasil com o Paraguai se estabeleceu após a Guerra do Paraguai (1864-1870) com o Tratado de Paz firmado entre Brasil e Paraguai, em 1872, e estende-se de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, até Corumbá, no Estado do Mato Grosso do Sul.

As relações sociais na fronteira, desde o descobrimento da América, foram pautadas no contato dessas três línguas (português, espanhol e guarani), ainda presentes na região, e suas respectivas variantes.

Para este estudo fez-se um recorte da faixa da fronteira internacional que divide o estado do Paraná com o Paraguai. Essa região apresenta tensões sociais e políticas, assim como em outras fronteiras. Entretanto, ressaltamos que essa parte da fronteira apresenta algumas características próprias. Muitos brasileiros, que tiveram suas casas desapropriadas, devido à construção da usina Hidrelétrica de Itaipu ocupam uma área cada vez maior junto a essa faixa divisória, acarretando grande tensão com os habitantes locais pela disputa de área territorial. Em decorrência das diversas emigrações na região surgem os chamados “brasiguaios²”, ou seja, filhos de brasileiros que emigraram para a faixa da fronteira do Paraguai e, que por diversas razões, muitas vezes, retornaram ao Brasil. No entanto, não são aceitos pelos brasileiros e acabam se tornando um problema social na região (WAGNER, 1990; SANTOS, 2004; ALBUQUERQUE, 2005; DALINGHAUS, 2009). A miscigenação é muito intensa nessa região onde é comum encontrar-se brasileiros, com mãe paraguaia e pai brasileiro, ou paraguaios cuja mãe é brasileira e o pai é paraguaio, e vice-versa. Outro fator característico da região é a busca por brasileiros de escolas no Paraguai e a de assistência médica por paraguaios no Brasil. Em suma, o fluxo pelos dois países é abundante.

¹ Ressalta-se que castelhano e espanhol são nomenclaturas utilizadas para designar a mesma língua.

² Há muitas outras definições para brasiguaios, a apresentada refere-se à denominação empregada pelos habitantes da região oeste do estado do Paraná para nomear os filhos de brasileiros nascidos no Paraguai.

Na atualidade, a fronteira entre o Brasil e o Paraguai configura-se por movimentos migratórios, circuitos comerciais e pela miscigenação dos grupos sociais que habitam suas cercanias.

Nesse contexto, o contato linguístico que se opera na região é um fenômeno que merece atenção, se considerado o fato de que “cada falante é, a um tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara” (BRANDÃO, 1991, p.5). Além disso, é preciso considerar que uma fronteira geográfica nem sempre coincide com a fronteira linguística ou cultural, pois a língua e os costumes de um grupo social são adquiridos inconscientemente no contato com o outro e, conseqüentemente, não podem ser abordados pelos limites de natureza administrativa.

Para este trabalho apresentamos algumas considerações teórico-metodológicas, e alguns resultados de um projeto de tese em execução³. A tese em questão tem como objetivo descrever e mapear, por meio de cartas lexicais e fonéticas a língua portuguesa falada na fronteira.

O interesse pela realização de estudo similar a esse surgiu da experiência desta pesquisadora com pesquisas na área das atitudes linguísticas na região fronteiriça do estado do Paraná – Guaíra (Paraná) e Salto de Guairá (Paraguai) e em Barracão (Paraná) e Bernardo de Irigoyen (Argentina). Durante essa pesquisa verificou-se que nessas faixas fronteiriças havia muitas situações de bilinguismo. Assim, com o intuito de aprofundar o estudo acerca da forma como se estabelece essas relações linguísticas nessa fronteira, este projeto pretende descrever, por meio de um atlas linguístico, os falares da fronteira do Brasil com o Paraguai, na área coberta pelo Estado do Paraná e, conseqüentemente, dando seqüência ao trabalho que vem sendo desenvolvido por Reis, na fronteira com os estado de Mato Grosso do Sul.

A área selecionada como área de pesquisa cobre aproximadamente 170 quilômetros e tem como divisa o rio Paraná, cujos limites no Brasil vão da Cidade de Foz de Iguaçu a Guaíra, e, no lado paraguaio, da Cidade do Leste até a cidade de Salto del Guairá. Entende-se que essa área proporcionará abundantes fontes de material linguístico, haja vista que o fluxo migratório abundante na região a despeito de desencadear constantes situações de conflitos sociais, econômicos e étnicos, pode evidenciar também possíveis

³ A tese, Atlas Linguístico da Fronteira do Estado do Paraná com o Paraguai, está sendo desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo.

conflitos linguísticos que, embora não seja o objetivo principal da pesquisa, poderão ser apurados e descritos. Os dados a serem documentados e analisados poderão ainda fornecer subsídios para verificar: a) possíveis situações de variação e, conseqüentemente, propensão a mudanças linguísticas em andamento; b) as interinfluências culturais e linguísticas latentes na área investigada, cuja descrição poderá fornecer subsídios para o ensino e a aprendizagem de línguas; c) ações propostas pelo governo para a educação bilíngue da região; d) crenças e atitudes que permeiam os falantes plurilíngues e possíveis conseqüências na formação do cidadão.

1. Fundamentação teórico-metodológica

O projeto de tese orienta-se pelos constructos teóricos da Dialetoologia Pluridimensional, principalmente a contribuição de Thun (1998; 2000; 2009; 2010).

A Dialetoologia por tempos foi considerada a ciência da variação. Conhecida como tradicional ou monodimensional, ocupava-se da variação espacial e preocupava-se com a variação linguística em áreas rurais, centralizando seu interesse no homem com pouca ou nenhuma escolaridade. Originadas da Dialetoologia, a Geografia Linguística e a Sociolinguística compartilham a mesma essência: o estudo da variação linguística. A Geografia Linguística, por exemplo, estava destinada à linguística diacrônica, cuja tarefa era a de registrar e averiguar os processos de mudança linguística (THUN, 2009). Ao considerar apenas a variação diatópica, na tentativa de chegar ao passado por meio do presente, possibilitava a análise de dados relativamente homogêneos. Já a Sociolinguística considerava a variação linguística em suas distintas dimensões sociais, contudo, em apenas um ponto. Ainda, conforme o autor,

Se a Dialetoologia monodimensional, e com ela a Geolinguística tradicional, podem ser consideradas como má Sociolinguística porque reduzem a variação vinculada à estratificação social, a variação que se dá num estrato só, a Sociolinguística é também uma má dialetoologia porque reduz a variação diatópica à variação de um só ponto (THUN, 2009, p. 536).

A Dialetoologia Pluridimensional em seu escopo combina a variação diatópica (horizontal) com a variação diastrática (vertical), convertendo o estudo tradicional da superfície bidimensional em estudo do espaço tridimensional da variação linguística. No entanto, não podemos entendê-la como uma junção metodológica da Dialetoologia

tradicional e da Sociolinguística, pois também engloba aspectos e técnicas da análise de línguas em contato (THUN, 2010).

Conforme o mesmo autor, a Dialetoologia Pluridimensional considera oito dimensões da variação linguística: a dimensão dialingual (duas ou mais línguas em contato); a dimensão diatópica (variação atribuída a distintas localidades); a dimensão diastrática (diferentes estratificações sociais); a dimensão diageracional (diferentes faixas etárias); a dimensão diafásica (diferenciação entre respostas de questionários e conversas livres), a dimensão diatópico-cinética (grupos sociais estáticos em comparação a mobilidade de outros grupos sociais), a dimensão diassexual (modo de falar de homens e mulheres) e a dimensão diarreferencial (modo de falar do informante contrastado à sua consciência linguística) (THUN, 2000, p.189).

Ainda Thun (1998), a respeito da Dialetoologia Pluridimensional, esclarece que:

[...] o espaço variacional da Dialetoologia Pluridimensional não compreende somente os dialetos “puros” preferidos pela Dialetoologia tradicional ou os socioletos da Sociolinguística. São de igual interesse as variedades mistas, os fenômenos de contato linguístico entre línguas contíguas ou superpostas de minorias e majorias, formas regionais, a variação diafásica (ou estilística), o comportamento linguístico dos grupos topodinâmicos (demograficamente móveis) contrastando com o dos grupos topostáticos (com pouca mobilidade do espaço), a atitude metalinguística dos falantes comparada com seu comportamento linguístico, e outros parâmetros mais (THUN, 1998, p. 706).

Para o nosso trabalho consideramos as oito dimensões citadas anteriormente: a dialingual, a diatópica, a diastrática, a diageracional, a diarreferencial, a diassexual, a diatópico-cinética e a diafásica. Desta forma, a pesquisa busca compreender o comportamento linguístico, nas suas diferentes variedades, diante de dimensões de ordem linguística, espacial e social. Essa opção metodológica considera a realidade da área a ser investigada, ou seja, um território onde as relações linguísticas que se operam entre os habitantes fronteiriços carecem de estudo aprofundado, pois o contato linguístico ali estabelecido envolve relações intrínsecas e subjetivas entre as línguas, as culturas e os grupos sociais.

Deste modo, com o respaldo teórico da Dialetoologia Pluridimensional, os questionários foram elaborados a partir de modelos já existentes⁴ e sob o enfoque

⁴ O questionário linguístico baseou-se nos questionários do ADDU (Atlas Lingüístico y Diastrático del Uruguay) (ELIZAINCÍN; THUN, 2000), do ALiB (Atlas Lingüístico do Brasil) (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001) e no ALiFBP (Atlas Lingüístico Etnográfico da Fronteira Brasil/Paraguai) (REIS, no prelo).

comparativo entre as línguas e das variedades da língua portuguesa. Ainda, para explorar a dimensão dialingual dos habitantes da fronteira, no questionário semântico-lexical, após a cada resposta foi perguntado ao informante se ele conhecia a palavra (resposta fornecida por ele) nas outras duas línguas contrastadas⁵. Os temas para os discursos semidirigidos e as questões metalinguísticas sobre atitudes linguísticas também serviram como embasamento para a análise das dimensões diarreferencial e diafásica.

A dimensão diageracional foi contemplada na definição do perfil do informante, que priorizou duas faixas etárias: 18 a 30 anos e 50 a 65 anos. Considerou-se também a opção por informantes dos dois sexos, ou seja, homens e mulheres, avaliando assim a dimensão diassexual.

A dimensão diatópico-cinética foi avaliada à medida que optamos por selecionar os informantes da segunda faixa etária, ou seja, os mais idosos, sendo nascidos no Brasil, mas tendo vivido pelo menos metade da vida no Paraguai, e os informantes da primeira faixa etária, isto é, os mais jovens, sendo filhos desses imigrantes brasileiros, mas já nascidos no Paraguai.

Quanto à variável escolaridade, foram considerados falantes alfabetizados que tiveram seus estudos completos no máximo até o Ensino Fundamental e com o Ensino Superior também completo, deste modo, abordando a dimensão diastrática. Considerando a opção pela descrição da língua portuguesa em contato com o espanhol e o guarani, como também a proposta de um estudo geolinguístico de cunho pluridimensional e de caráter topodinâmico, em que se buscará apurar, não só a questão do contato entre povos da fronteira, mas também a interinfluência da variedade linguística de migrantes do sul do Brasil contrastando com os que vieram das outras regiões como a sudeste e a nordeste, as quais chamaremos de sulista e nortista⁶. Na definição final da rede de pontos foram consideradas quatro localidades sendo duas do lado paraguaio e duas do lado brasileiro. Assim, para a rede de pontos do lado Paraguai, considerando a presença de comunidades brasileiras, foram selecionadas as cidades de Santa Rosa del Monday, cujas correntes migratórias procedem do sul do Brasil, e San Alberto, que foi colonizada por migrações procedentes do norte. Para o lado brasileiro, foram eleitas duas cidades

⁵ Metodologia já adotada pelo Atlas Linguístico do município de Ponta Porã-MS (REIS, 2006).

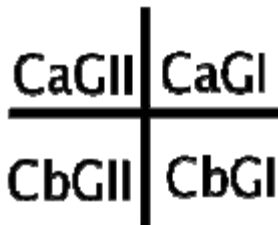
⁶ Para este trabalho consideramos influências nortistas quaisquer influências advindas das outras regiões do Brasil que não sejam as da região sul do País.

do Paraná: Missal, colonizada por sulistas, e Terra Roxa, influenciada pela corrente nortista. Assim sendo, dimensão diatópica foi ponderada para o estudo.

Ainda, nas cidades paraguaias, entrevistamos, em língua portuguesa, paraguaios, homens e mulheres, da primeira faixa etária, com os dois níveis de escolaridade, com o intuito de ampliar o estudo da dimensão dialingual.

As entrevistas foram realizadas *in loco* e os inquéritos gravados por meio de gravador digital. Portanto, foram entrevistados 8 informantes para cada localidade brasileira e 12 para cada localidade paraguaia, totalizando 40 entrevistas.

A sistematização dessa macroanálise se dará por meio da representação de uma célula em forma de cruz para cada ponto, na qual os dados serão cartografados com a devida indicação das diferentes dimensões selecionadas para a pesquisa. Os quatro compartimentos da cruz representam os quatro grupos pesquisados por ponto. Na parte superior da linha horizontal, posicionam-se os informantes que cursaram o Ensino Médio e, na parte inferior, os que cumpriram o Ensino Fundamental; à esquerda da linha vertical, situam-se os mais idosos (50 a 65 anos) e, à direita, os mais jovens (18 a 30 anos). Deste modo, com o intuito de contemplar a dimensão diasssexual, teremos para cada localidade uma cruz para os informantes do sexo masculino e outra para os informantes do sexo feminino.



Ca: Informantes com escolaridade até o Ensino Médio

Cb: Informantes com escolaridade até o Ensino Fundamental

GII: Geração dos idosos (de 50 a 65 anos)

GI: Geração dos jovens (de 18 a 30 anos)

Em decorrência dessa opção teórico-metodológica será utilizada nos inquéritos a técnica de perguntar, insistir e sugerir, ou seja, após a primeira resposta do informante, ele será indagado se já ouviu alguém falar diferente dele ou ainda se ele conhece outra variedade regional que nomearia o conceito expresso na pergunta em questão. Também serão sugeridas variantes com a respectiva indagação a respeito de o informante conhecer ou não as opções apresentadas. Essa técnica permite a cartografiação não só da primeira resposta do informante, a resposta espontânea, mas também as outras que possam surgir durante a entrevista, em decorrência da insistência do inquiridor.

2. Estágio atual da pesquisa

O andamento da pesquisa encontra-se em fase de escrita dos aspectos teórico-metodológicos, históricos e geográficos da região estudada. Concomitante a isso, encontra-se em fase avançada as transcrições das entrevistas, que estão sendo realizadas por pessoal qualificado, seguindo as normas de transcrição fonética e grafemática do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Após a transcrição as entrevistas passarão ainda pelo olhar de dois revisores igualmente qualificados para a tarefa.

Com as transcrições realizadas e revistas, passaremos então à parte de cartografia dos dados e a montagem de mapas geolinguísticos que permitam com clareza a visualização da fala no território da fronteira analisada.

3. Considerações finais

O contato com as localidades e seus habitantes nos fez refletir sobre as relações fronteiriças, principalmente no que diz respeito à aceitabilidade ou à rejeição, seja da cultura ou da linguagem do outro, pois o contato com outras realidades sociais “criam barreiras e produzem travessias e fluxos culturais”. (ALBUQUERQUE, 2008, p.49)

A experiência de pesquisa *in loco* ratificou a opção metodológica previamente definida, uma vez que a área a ser investigada representa um terreno fértil para pesquisas de cunho pluridimensional, razão pela qual o referencial teórico e a metodologia dos dois atlas pluridimensionais de contato linguístico já publicados – ADDU - Atlas Lingüístico y Diastrático del Uruguay (ELIZAINCÍN; THUN, 2000) e o ALGR - Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (THUN *et al.*, 2002b) – estão servindo de parâmetro para a pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais. A imigração brasileira no Paraguai.** Fortaleza, 2005, 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, 2005.

_____. Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputas de poder na fronteira Paraguai-Brasil. **Cadernos CERU (USP)**, São Paulo, v. 19, p. 49-64, 2008.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia lingüística no Brasil.** São Paulo: Ática, 1991.

- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. **Atlas Linguístico do Brasil.** Questionários. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001.
- DALINGHAUS, Ione Vier; Uma reflexão imprescindível e inadiável sobre políticas linguísticas em contextos fronteiriços. In: **Letras em Debate:** 1998-2008, 2009, Jardim, MS. *Letras em Debate: 1998-2008.* Dourados, MS: Editora UEMS, 2009. v. 01.
- ELIZAINCÍN, Adolfo; THUN, Harald. **Atlas Diatópico y Diastrático del Uruguay** (ADDU), I, 1-2, Kiel: Westensee-Verlag, 2000.
- SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entrono social.** – Campinas, 2004, 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. (org.) **Spanish in four continents: Studies in Language Contact and Bilingualism.** Washington, DC, Georgetown University Press, 1995.
- STURZA, Eliana Rosa. _____. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas.** 2006, 168 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- THUN, Harald. La géographie linguistique romane à la fin du XX e siècle. In. ENGLEBERT, Annick et al. (orgs.). **Actes do XXII e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes.** Bruxelas: Max Niemeyer Verlag, 1998. p. 367-388.
- _____. O português americano fora do Brasil. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Chistine & SCHÖNBERGER, Axel (eds.). **Estudos de geolinguística do português americano.** Frankfurt a M. : TFM, p. 185-227, 2000.
- _____, Elizaincín, Adolfo. **Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay** (ADDU). Vol. I; y **Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay** (ADDU Norte), Vol. I. (= Dialectologia Pluridimensionalis Romanica, vols. 10 y 12, respectivamente). Kiel: Westensee Verlag. 2000b.
- _____. et al. **Atlas Lingüístico Guaraní-Románico.** Sociologia. Tomo I: comentarios. Kiel: Westensee-Verl, 2002.
- _____. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). **Para uma história do português brasileiro.** Vol. VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL. Tomo II, 2009. p. 531-558.
- _____. Variety complexes in contact: A study on Uruguayan and Brazilian Fronterizo. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Erich (orgs.). **Language and space: An International Handbook of Linguistic Variation.** Vol. 1: Theories and methods. Berlin, De Gruyter Mouton, 2010. p. 706-723.
- WAGNER, Carlos. **Brasiguaios: homens sem pátria.** Petrópolis: Vozes. 1990.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AUGUSTO DOS ANJOS E DRUMMOND: A MÁQUINA GAUCHE

Thatiane Prochner (Mestranda) – UEPG

Resumo: *Gauche*: o desajustado, o à esquerda dos acontecimentos. Lado esquerdo: lado desabitado, esconjurado, obscuro. Escuro, sombra... Sombra: símbolo constante na poética de Augusto dos Anjos e de Carlos Drummond de Andrade. O eu lírico de ambos os poetas, levado pelas inconstâncias da vida, encontra um ponto no emaranhado de linhas da existência, em meio ao caos do universo, traçando em sua trajetória uma linha de fuga, denominada *gaucherie*. Há uma dinâmica, na poética dos autores, de movimentação de uma máquina abstrata, presente no espaço entre o eu e o fora absoluto, que permite a ativação de significados infinitos em tempos e espaços variados, em flashes inconstantes e imprevisíveis; tal ativação garante a desterritorialização de conceitos arraigados e de ideias previstas para deixar o personagem à deriva, navegando em águas turbulentas, num movimento que deságua constantemente, sabe-se lá em que rios, mares ou oceanos. Em meio ao caos é a *máquina gauche* que garante a reterritorialização do sujeito lírico. Este trabalho procura detectar algumas afinidades entre a poética de Augusto dos Anjos e de Drummond sob a perspectiva da *gaucherie* e suas nuances - relacionadas com os respectivos sujeitos líricos. Para tanto, valemo-nos da teoria de Deleuze & Guattari e seus vários conceitos desenvolvidos em obras como *O que é a filosofia*; e os textos dos *Mil Platôs*, como *Introdução: Rizoma*; *Ano Zero – Rostidade*; *Como criar para si um corpo sem órgãos* e *Três Novelas*.

Palavras-chave: Augusto dos Anjos; Drummond; *Gaucherie*.

Introdução

Partimos da concepção de Deleuze & Guattari sobre a existência de dois eixos: o de subjetivação, que remete ao chamado buraco negro, onde se aloja tudo aquilo que o eu esconde ou revela em determinado momento, aquilo pelo que este eu é afetado no mais recôndito de si; e o eixo da significância, ou o chamado muro branco que remete ao fora absoluto, campo amplo onde o eu significa tudo o que está em sua volta, a partir dos acontecimentos, ou seja, quando existe uma afetação recíproca entre o eu e algo que este encontra, que garanta significados ou rizomas. (DELEUZE & GUATARI, 1995, p. 31)

Nesta perspectiva, notamos que a movimentação de encontro entre os dois eixos, dá-se pelo funcionamento contínuo de uma máquina abstrata que é ativada sem que se tenha prévia preparação, mas se trata de um momento caracterizado como um devir, em que o encontro de duas coisas distintas faz algo novo e diferente daquilo de origem:

quando duas coisas se formam em uma por movimentos ou linhas que se conectam e ao mesmo tempo são heterogêneas, ou seja, nunca andam em paralelo, mas encontram um ponto dentro do emaranhado e se entranham, permanecendo no movimento das marés.

Em alto-mar o eu, desterritorializado, busca um território fixo, mas ao reterritorializar-se, o tempo presente já não equivale ao tempo de busca e há aí uma nova desterritorialização. O perder-se no muro branco para adentrar nele e retornar ao buraco negro, ricochetear nele e voltar, ou ainda, adentrar e lá permanecer sem retorno.

Perceber o *gauche* como uma máquina abstrata, é percebê-lo com uma nova significação, como um eu privilegiado, que observa o todo do muro branco e a partir de então, captando os afetos no mundo exterior, o eu retorna ao buraco negro e assim transforma a linguagem do hermetismo intrínseco em linguagem do homem no universo: o falar sobre o eu como ser do mundo.

Augusto dos Anjos e Drummond: dois poetas, um *gauche*

Poetas como Augusto dos Anjos e Drummond, apesar de não pertencerem a uma mesma escola literária, desenvolvem um trabalho de engajamento da poesia com a realidade, numa experimentação intensa do fora, visualizando o mundo e o estar nele, como que fadados a algo que não lhes é prévio, mas inesperado, inconstante, rizomático...

O *gauche*, desde a sua definição é um desterritorializado, um “deslocado”. Assim, o seu deslocamento significativo é amplificado e fugindo de sua significação vulgarizada, adquire um significado positivamente compreensível, quando parte de um eu, em seu platô de intensidade, que observa o mundo e o outro neste mundo. Vendo-se no outro para falar de si mesmo, a partir da experiencição das coisas do fora absoluto e o significado que elas atribuem neste viver.

Ambos os poetas apresentam a marca de um eu lírico adulto, e quando rememoram fatos passados, o eu lírico é aquele que reflete sobre os atos e sobre os acontecimentos que o afetaram.

Drummond, quando descreve o ambiente perfeito à visita do anjo torto, no **Poema de Sete Faces**, já prepara o terreno do porvir. O anjo sofre uma desterritorialização quando passa de um *anjo celeste*, repleto de lirismo, a um *anjo que é torto*, que vem das sombras para destinar o eu lírico em um caminho que ele sabe que irá trilhar até o fim, como um deslocado, desajustado no mundo.

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai Carlos! ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

As sete faces do eu lírico, cada uma, nas sete estrofes do poema. A relação do eu no fora absoluto. A definição inicial do eu como *gauche*, como um ser das sombras, abre um espaço para descrever o homem no mundo em etapas diferentes que aparentemente parecem desconexas entre si, pois formam um jogo de estranhamento, ou seja, permitem conexões entre elementos diversos: o eu que observa as casas que espiam os homens atrás das mulheres (o fora e a máquina desejanse que une os dois sexos); o eu que reflete sobre as pessoas com suas pernas brancas, amarelas e pretas e o estar no mundo (o fora e uma máquina heterogênea); o eu em seu buraco negro e a relação “afetiva” com o outro; o eu e o rosto Deus, na sensação de abandono diante do fora absoluto; o eu e o nome do outro que nada vale, a não ser quando significado em

algo, pois mais vasto do que o nome é o coração ou a vida pulsante; por fim, a relação do eu com algo que não necessariamente parte de uma significação comumente caracterizada como positiva, mas aquilo que afeta o eu em determinado momento, ou seja, a comoção irônica do diabo, como uma forma de o eu lírico rir diante deste fora.

O *gauche* não se trata de uma figura convencional, mas uma figura que denota o sujeito da pós-modernidade, o sujeito multifacetado, um *gauche* de sete faces ou de *setenta vezes sete faces*.

O clássico verso do **Poema de Sete Faces**, “*Vai, Carlos! ser gauche na vida*” remete-nos estilisticamente a um dos versos de Augusto dos Anjos, presente no poema

Budismo Moderno:

Tome, Dr., esta tesoura, e... corte
Minha singularíssima pessoa.
Que importa a mim que a bicharia roa
Todo o meu coração, depois da morte?!

Ah! Um urubu pousou na minha sorte!

Também, das diatomáceas da lagoa
A criptógama cápsula se esbroa
Ao contato de bronca destra forte!

Dissolva-se, portanto, minha vida
Igualmente a uma célula caída
Na aberração de um óvulo infecundo;

Mas o agregado abstrato das saudades
Fique batendo nas perpétuas grades
Do último verso que eu fizer no mundo!

A “singularíssima pessoa” a que o eu lírico se refere ironicamente, ou seja, falando dele mesmo, e justamente por apresentar um teor cáustico de humor, mostra a relação deste *singularíssimo* ser com o mundo que está fora dele, afinal, é o outro que o vê como singular; o que o singular vê é o todo e não a si próprio. O eu sente, e nisto o outro não consegue chegar, o buraco negro do outro é intransponível; quando o eu atravessa o buraco negro do outro, ele está situado no muro branco, atribuindo ao outro um significado que ele vê; seguindo a lógica do movimento, ele vê no outro e aí reflete sobre si, daí o conceito de universalidade da linguagem.

É o outro que corta o eu, que com sua tesoura fere o seu corpo e vislumbra aquilo que está dentro. O outro interfere naquilo que o próprio eu presente de si mesmo. Ao sair do buraco negro e sentir-se no fora o eu entende que sua sorte foi

conturbada pelo pouso de um urubu. O óvulo infecundo a que o eu lírico se refere, remete-nos ao mau agouro da ave, que fez secar tudo aquilo que se espera da experiência no fora. O *gauche*, um *agregado abstrato das saudades*, é representado pela sensação do movimento das asas do urubu batendo nas *perpétuas grades* grafadas dos versos que soam no fora absoluto, sempre... o urubu é o buraco negro da consciência, a própria imagem *gauche*, em variação.

O eu lírico de Augusto dos Anjos é visitado por uma sombra, assim como o eu lírico de Drummond é visitado pelo anjo, mas ambos são visitados por seres oriundos das sombras, isto é, de um local não “clareado” pela luz, o que quer dizer que não há o que entender, mas há o que se sentir / experimentar. As sombras, por sua vez, ao contrário do que se prevê em poemas românticos, que as designam como algo repugnante ou de maus presságios, indicam algo mais, inclusive atestando um presságio nefasto que é o destino de qualquer um no mundo; logo o fato de os sujeitos líricos serem designados no mundo por *seres sombrios* já os coloca em uma posição diferenciada, sendo os próprios poetas desterritorializados. O ser de **Monólogo de uma Sombra** profere suas palavras, partindo do princípio de um ser no mundo e a sua relação com o todo, inclusive com os vermes que roem as carnes do eu quando no fim de sua existência, como se pode observar nos fragmentos em destaque:

“Sou uma Sombra! Venho de outras eras,
Do cosmopolitismo das moneras...
Pólipo de recônditas reentrâncias,
Larva de caos telúrico, procedo
Da escuridão do cósmico segredo,
Da substância de todas as substâncias!

A simbiose das coisas me equilibra.
Em minha ignota mônada, ampla, vibra
A alma dos movimentos rotatórios...
E é de mim que decorrem, simultâneas,
A saúde das forças subterrâneas,
E a morbidez dos seres ilusórios!

E o turbilhão de tais fonemas acres
Trovejando grandíloquos massacres,
Há de ferir-me as auditivas portas,
Até que minha efêmera cabeça
Reverta à quietação da treva espessa
E à palidez das fotosferas mortas!

[...]

Continua o martírio das criaturas:

- O homicídio nas vielas mais escuras,
 - O ferido que a hostil gleba atra escarva,
 - O último solilóquio dos suicidas –
- E eu sinto a dor de todas essas vidas
Em minha vida anônima de larva!”

[...]

Era a elegia panteísta do Universo,
Na podridão do sangue humano imerso,
Prostituindo talvez, em suas bases...
Era a canção da Natureza exausta,
Chorando e rindo na ironia infausta
Da incoerência infernal daquelas frases.

E o turbilhão de tais fonemas acres
Trovejando grandíloquos massacres,
Há de ferir-me as auditivas portas,
Até que minha efêmera cabeça
Reverta à inquietação da treva espessa
E à palidez das fotosferas mortas!

A Sombra apresenta ao eu lírico um destino comum a todos dentro do fora absoluto: a morte. Esta personagem é *uma simbiose* das coisas do mundo e composta pela *alma dos movimentos rotatórios*, uma personagem totalmente rizomática...

O *turbilhão de fonemas acres* pronunciados pela Natureza são linhas emaranhadas que se cruzam na cabeça efêmera do eu lírico, que se entende como um ser passageiro no fora, mas mesmo assim um ser que faz parte disso tudo, assim como a Sombra, com sua *vida anônima de larva*, que sente a dor de todas as vidas. Um inconstante ciclo de acontecimentos e dores, um movimento inacabável... rizoma.

No livro de poemas **Lição de Coisas**, o poeta Drummond estabelece uma divisão como se “ensinasse” aos leitores, algumas lições que deverão ser apreendidas no fora absoluto. Numa dessas divisões, temos o poema **Science Fiction**, em que o eu lírico atesta a sua incapacidade de existir sem que haja o outro em seu redor, sem o outro haveria então uma *anulação da existência*:

O marciano encontrou-me na rua
e teve medo de minha impossibilidade humana.
Como pode existir, pensou consigo, um ser
que no existir põe tamanha anulação de existência?

Afastou-se o marciano, e persegui-o.
Precisava dele como de um testemunho.
Mas, recusando o colóquio, desintegrou-se

no ar constelado de problemas.

E fiquei só em mim, de mim ausente.

Este outro a que o eu lírico nos remete, é o estranho ao eu, o estranho que fala aquilo de que o eu não tem acesso olhando para si mesmo. O outro, ao questionar o eu, deixa no ar certas incógnitas que desterritorializam o sujeito de seu ilusório plano de imanência, onde ele poderá se movimentar. O platô que nos permite o encontro e a posterior perda é um plano também móvel, a estabilidade é também momentânea, alguma fixidez é somente adquirida quando de uma imagem significada em um rosto, que na maioria das vezes é o rosto do outro.

O *gauche* transita entre o movimento constante que a máquina abstrata permite. Percebemos até o momento que os sujeitos líricos partilham de um tipo peculiar de uso da linguagem e de percepção do hermetismo como um meio de colocar-se no outro, isto é, colocar-se no fora e voltar-se para dentro de si. A criação de um corpo sem órgãos que permite a constante ativação da *máquina gauche* para significar as coisas do fora e trazê-las para dentro para novamente transbordar de forma líquida, heterogênea, rompendo com as ilusões e intervindo no plano real de experimentação.

Em **Psicologia de um vencido**, o poeta paraibano, define a matéria de que o ser humano é formado. Certo que o eu lírico do poema está em primeira pessoa, entretanto, não remete ao homem universal e sua contextualização neste fora absoluto?

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese da infância,
A influência má dos signos do Zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme – este operário das ruínas –
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!

O monstro de escuridão e rutilância a que o eu lírico se refere trata-se de um eu que fechado em seu hermetismo explica a sua relação com o fora absoluto. Aquilo que o mundo lhe impõe desde o seu princípio de formação e o condiciona a ser aquilo que ele não quer ser, ou aquilo que ele não é e o deforma, tornando o ambiente perfeito à tomada de decisão ao tornar-se aquele que encontra linhas de fuga para resistir a tais condicionamentos. No entanto, encontrar uma linha de fuga não quer dizer estabilizar-se em um platô, mas entender que tal processo garantirá uma continuidade do ciclo da vida ao infinito, quando ainda alguém ou algo irá alimentar-se de sua carne *na frialdade inorgânica da terra*.

O continuar vivendo ainda que preso em contingências ou nas inconstâncias de ser levam o poeta Drummond a discutir a “irregularidade” do **Verbo Ser**, presente no segundo volume da trilogia **Boitempo**, intitulado **Menino Antigo**:

Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em
redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando
crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente
só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói?
É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e
cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que
vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser. Não quero
ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

Crescer sem ser, apenas esquecer. O eu lírico, neste poema, rememora como adulto, fases da infância; uma reflexão do adulto, buscando entender o que o levou a tomar certas atitudes ou ainda como este foi condicionado pela sociedade; o eu lírico cria, portanto, uma linha de fuga, na qual estabelece uma continuidade em seu rizoma que não garante a linearidade nem uma continuidade fixada, mas um *não ser – sendo*, um *gauche*.

Na busca por encontrar uma fixidez, o sujeito perde-se, talvez para sempre, dando lugar a um outro sujeito que constrói-se constantemente, permitindo que em sua volta haja movimentação.

O fato de reconhecer-se como um ser que está num mundo de linhas e possibilidades, num mundo rizomático, dá-nos a percepção de um real mais palpável, que faz a curva, desviando-se da rua previsível, permitindo-se experimentar e criar para si linhas de fuga ou corpos sem órgãos que permitam o constante estar no emaranhado das linhas. Em algum ponto o eu se reconhece, em algum ponto o eu se coloca numa

posição, em outro momento o eu se desprende, perde-se por vontade, por conveniências, por desvios trágicos, por impasses que requerem soluções imediatas, para então realocar-se e recomeçar o mesmo ciclo, é assim que o eu lírico de ambos os poetas se processa. No ultrapassar dos limites, no continuar em meio ao caos, de saber que tudo termina, de saber que a matéria é a mesma, mas os buracos negros são vários dentro do imenso muro branco... é a *máquina gauche*, é o *gauche* em tempo e espaço, um *gauche* que de tempos em tempos sente-se maior, menor ou igual ao mundo (divisão de Sant'Anna, 1972).

Drummond tornou possível a existência de três fases de um *gauche* no tempo, pela vasta obra apresentada. Augusto dos Anjos no **Eu**, destina-se a ser menor que o mundo, sendo pelo mundo formado e ali estando para experimentá-lo da forma mais fúnebre e impregnada de martírios e acontecimentos nefastos, é um vencido pelas forças cósmicas, submetido às circunstâncias da morte certa: *sofrendo desde a epigênese da infância a influência má dos signos do Zodíaco*. Ainda que nefasto, o sujeito lírico de seus poemas remonta um eu que habita em todos os eus, o eu do medo e ao mesmo tempo da certeza; do corpo grotesco que alimentará os vermes num ciclo permanente entre a morte e a vida. O universo caótico.

A chama da vida a que o eu lírico do poeta paraibano nos mostra em **Mistérios de um fósforo**, último poema do **Eu**, apaga-se num piscar de olhos, assim como é o movimento relâmpago quando a máquina abstrata é ativada no espaço entre o eu e o fora. É a união da matéria somada ao buraco negro da consciência: fósforo matéria, fósforo significado – simples objeto no muro branco; significação atribuída pela utilidade (fogo). As cinzas que restam do fogo espalham-se com o vento, rizoma...

Pego de um fósforo. Olho-o. Olho-o ainda. Risco-o
Depois. E o que depois fica e depois
Resta é um ou, por outra, é mais de um, são dois
Túmulos dentro de um carvão promíscuo.

Dois são, porque um, certo, é do sonho assíduo
Que a individual psique humana tece e
O outro é o do sonho altruístico da espécie
Que é o *subtractum* dos sonhos do indivíduo!

[...]

O enterro de minha última neurona
Desfila... E eis-me outro fósforo a riscar.
E esse acidente químico vulgar

Extraordinariamente me impressiona!
Mas minha crise artrítica não tarda.
Adeus! Que eu vejo enfim, com a alma vencida,
Na abjeção embriológica da vida
O futuro de cinza que me aguarda!

O poeta começa com sombras e termina com cinzas. O ambiente é o mesmo, o cenário descrito ainda é fúnebre, as sombras se dissipam e o destino é tolerável, as cinzas restam do eu lírico; o eu lírico em seu devaneio passeia pela floresta de símbolos, desterritorializa-se em um devir fósforo e reterritorializando-se tem a imagem clara do estar no mundo; acende outro fósforo antes de ter o momento fora do buraco negro e ao voltar reconhece que a hora não tarda, sabe-se que ela chegará, mas ainda não é o momento final, é o porvir.

Da mesma maneira, no último poema de **Alguma Poesia, Poema da Purificação**, o eu lírico de Drummond trava uma batalha entre dois anjos, o bom e o mau. O anjo que determina a *gaucherie* do eu lírico, é o anjo torto, não necessariamente bom nem mau. São sujeitos heterogêneos. O interessante é que, tanto o anjo bom quanto o mau são dotados de uma aura maléfica, de poder de destruição, apontando ao fato que os autores do rizoma comentam como a noção de que não necessariamente aquilo que é tachado como bom para um, seja bom para o outro, tudo é pulsionado pelo desejo e de como usar de suas faculdades corpóreas.

Depois de tantos combates
o anjo bom matou o anjo mau
e jogou seu corpo no rio.

As águas ficaram tintas
de um sangue que não descorava
e os peixes todos morreram.

Mas uma luz que ninguém soube
dizer de onde tinha vindo
apareceu para clarear o mundo,
e outro anjo pensou a ferida
do anjo batalhador.

O poeta remonta, ao final do primeiro livro, a ideia do caráter multifacetado do anjo, cria uma imagem múltipla da figura representativa do mesmo: o *anjo torto* que anuncia (oposto do anjo de anunciação e todo o seu glamour); o *anjo bom* (um anjo frio, que joga o corpo do anjo mau no rio, sangue que corre e não para mais diante da brutalidade que marca a desterritorialização eterna do anjo bom); o *anjo mau* que neste

caso atribui uma imagem de vítima das circunstâncias (o bem vence o mau, mas até que ponto o bem é todo bem?); e surge então um quarto elemento que é o *anjo observador*, que dessa vez não veio da sombra, mas surgiu após um clarão (relâmpago) que ninguém sabe de onde para pensar a ferida que o outro tinha causado no mundo. É a existência do outro para o eu, aquilo que o outro vê no eu que este nunca poderá ver. O eu lírico como que narra a experiência do anjo bom e após, o aparecimento de um *anjo gauche* que observa e deixa o espaço no muro branco sem a completude: o que houve com o anjo bom depois de sua ferida? A ferida também adquire uma ambiguidade no texto, uma vez que tem um sentido duplicado: a ferida causada pelo anjo bom e a ferida que permanece nele após seus atos, ou seja, o anjo bom desterritorializa-se na experimentação de aniquilar o anjo mau e reterritorializa-se ao voltar-se para si e a sua própria ferida. Mais uma vez a *máquina gauche* é ativada para a reterritorialização.

Considerações Finais

Percebemos, em suma, que a *máquina gauche* é: as engrenagens pelas quais o eu se territorializa para movimentar-se em várias direções nas linhas que se apresentam diante dele. Com este movimento ele entende que o seu destino é estar à deriva, no entanto, a máquina permite a esta linha de fuga *gauche* a garantia que ele retorne constantemente a um plano que o torna privilegiado, como observador e como experienciador da realidade do fora absoluto, sob várias faces, sob vários eus.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. **Lição de Coisas**. 6 ed. In: A Paixão Medida. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **Menino Antigo (Boitempo II)**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Ano Zero – Rostidade**. Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 3. Trad. Ana Lúcia de Oliveira & Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. **28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos**. In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 3. Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. **O que é filosofia**. Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Munhoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Rizoma**. In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **1874 – Três Novelas ou ‘O que se passou?’** In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 4. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Drummond o gauche no tempo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AValiação da Proficiência de Estudantes Universitários em Leitura

Vera Vasilévski (Dra.) – UFSC/CAPES/CNPq, UEPG

0. Introdução

Estima-se que em torno de 70% da população brasileira se encaixe no que se denomina analfabetismo funcional, ou seja, não tenha capacidade de compreender um texto propriamente. As implicações disso na vida de um cidadão são inúmeras e negativas, posto que se comprometem sua inclusão e integração nos grupos sociais de que participa e de que participará. Curiosamente, enquanto esses dados despertam para uma realidade crítica, o nível escolar da população brasileira aumenta: de acordo com dados censitários produzidos pelo IBGE, o número de brasileiros com Ensino Médio ou superior cresceu quase 30 milhões na década de 2000-2010 (INAF, 2013). Essa contradição explicita a necessidade de se investigarem as causas dessa situação, a fim de contribuir para revertê-la.

A partir disso, este artigo volta-se para a mensuração da proficiência em leitura de estudantes universitários. Optou-se por esse público por ele não ter sido objeto de vastas pesquisas no Brasil e estar em contato contínuo com a leitura há alguns anos. Por isso, pode-se esperar desses alunos que sua compreensão textual seja, em certa medida, aprofundada e, então, superior à dos alunos de níveis educacionais mais baixos. Além disso, os universitários vão para o mercado de trabalho e para a pós-graduação, interagir com práticas sociais mais elaboradas, levando sua bagagem em leitura. Nesse sentido, foi preparado um teste de leitura, o qual foi aplicado a estudantes universitários de quatro áreas distintas. Apresentam-se os resultados dessa aplicação e teorizam-se suas motivações.

1 Analfabetismo funcional

O conceito de analfabetismo mudou nos últimos anos. Em 1958, a Unesco definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Em 1978, adotou o conceito de alfabetismo funcional, de acordo com o qual é considerada analfabeta funcional uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não dispõe das habilidades necessárias para satisfazer as demandas de seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente (IPM, 2013). A Unesco também adotou a denominação letramento funcional (*functional literacy*), segundo a qual:

É funcionalmente letrada a pessoa que puder engajar-se em todas as atividades, nas quais o letramento for condição para o desempenho efetivo no seu grupo e comunidade e também para permitir-lhe que continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade (Unesco *apud* Scliar-Cabral, 2009, p.49).

Assim, como há várias definições de (an)alfabetismo funcional, para as quais não há consenso, adota-se a definição de Scliar-Cabral (2003), segundo a qual o conceito de analfabeto funcional deve repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho. A denominação “analfabeto”, nessa definição, cobre também sistemas não predominantemente alfabéticos.

Os índices de analfabetismo funcional são alarmantes, mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos e Reino Unido. No mundo, existem 774 milhões de iletrados, dos quais 64% são mulheres, conforme o Serviço de Estatística da Unesco de 2007, e, mesmo em muitos países em que o ensino fundamental é compulsório, a porcentagem de analfabetos funcionais aumenta, o que os deixa praticamente à margem da realização pessoal, social e civil (Scliar-Cabral, 2009).

No Brasil, a situação do analfabetismo funcional continua grave. A quinta edição da pesquisa do INAF, de 2006, instituição que se ocupa do assunto no Brasil, apontou que somente 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita (INAF, 2007). Segundo o Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2013) e a OnG Ação Educativa (2013), o Indicador de Alfabetismo Funcional (2013)¹ da

¹ Os níveis de alfabetismo funcional são: **Analfabeto** – Quem não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, embora possa ler números familiares (números de telefone, preços etc.); **Rudimentar** – Capacidade de localizar informação explícita em textos curtos e familiares (como anúncios, pequenas cartas), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagar pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento com a fita métrica; **Básico** –

população alfabetizada funcionalmente subiu de 61%, em 2001, para 73%, em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Já o analfabetismo funcional entre estudantes universitários do Brasil chegou a 38%. Os dados estão dispostos nas tabelas 1 e 2 a seguir:

Tabela 1: Evolução do INAF na população de 15 a 64 anos (em %)

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF Brasil 2001 a 2011.

Tabela 2: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96

Fonte: INAF Brasil 2001 a 2011.

Pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos médios, localizam informações, realizam pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo seqüências simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e **Pleno** – Nível das pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato e opinião, realizam inferências complexas e sínteses (IPM, 2013).

Embora a escolarização venha aumentando no Brasil, tal fato não tem correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, pois somente 62% das pessoas com Ensino Superior e 35% das pessoas com Ensino Médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Pior do que isso, o nível pleno de alfabetismo caiu na última década em todas as escolaridades. Assim, apesar de o Brasil ter avançado principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção completa na sociedade letrada.

2 Metodologia

2.1 Participantes

O teste foi aplicado, em meados do primeiro semestre de 2013, a cinco turmas que iniciavam curso superior em uma universidade pública do Sul do Brasil, totalizando 125 alunos participantes. Os cursos envolvidos eram das áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências Sociais. A grande maioria dos alunos estava na faixa etária de 19 a 30 anos. Havia pouquíssimos que ultrapassavam 30 anos, estando os mais velhos na faixa de 40 anos. Prevalciam alunos entre 19 e 25 anos.

A grande maioria desses estudantes havia sido exposta a técnicas e teoria básicas de leitura, mas não especificamente às operações cognitivas requeridas no teste em tela. Eles conheciam técnicas de leitura como pré-leitura, sublinhado, localização da idéia principal, leitura analítica, autoquestionamento e leitura reflexiva). Como eram do primeiro ano, os resultados do teste mostram sobretudo as habilidades em leitura desenvolvidas por eles até o fim do Ensino Médio. As respostas dadas por esses estudantes ao teste foram computadas, dispostas em gráfico e analisadas.

2.2 Desenvolvimento do teste

Para a criação do teste, escolheu-se um texto de origem (ver Anexo) que abrangesse assuntos que não requerem formação teórica específica para ser compreendido, desse modo, trata de conhecimentos gerais. Traz informações relevantes

à vida dos leitores sob vários aspectos, como saúde, fisiologia humana e higiene pessoal. Tal texto é contínuo e pode ser considerado de argumentação científica. Quanto ao suporte – ou seja, “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto. [...] superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (Marcuschi, 2008) – o texto provém de uma revista semanal de circulação nacional, que trata de variedades, política, economia e cultura, dentre outros temas. É um artigo de uma coluna dessa revista, e lhe foi acrescentada uma figura, na formatação para o teste. Cabe lembrar que uma revista é um suporte de vários gêneros textuais, dentre eles, colunas sobre assuntos específicos, como, neste caso, saúde.

Quanto à elaboração das questões, parte-se do princípio de que, em testes de compreensão, devem figurar questões cujas respostas estão textualmente explícitas (que correspondem a perguntas do ponto de vista da superfície lingüística do texto), textualmente implícitas (que demandam inferências por parte do leitor) e baseadas em *scripts* (que exigem maior processamento para se construir uma representação coerente do significado do texto) (Pearson e Johnson, 1978). Ainda, entende-se que questões de diversos níveis podem ser incluídas em testes, de modo a contribuir diferentemente com a competência em leitura do testando, pois há argumentos favoráveis à inclusão de itens que possam testar, além das habilidades mais complexas, as habilidades inferiores ou que estejam no nível da compreensão literal (Tumolo, 2008).

Assim, considera-se que o teste – tendo em vista também o texto que lhe deu origem – possa medir a proficiência em leitura de quaisquer universitários. Ele é composto por questões fáceis de responder e por outras que exigem maior atenção, pois demandam combinar informações constantes no texto entre si e com conhecimento enciclopédico. São 24 questões, distribuídas em seis perguntas com quatro alternativas cada. Questões dessa natureza também podem avaliar os processamentos de compreensão dos leitores, apresentando afirmações sobre o texto e requerendo do leitor reconhecimento do que está condizente ou não com as informações do texto (Alderson, 2000).

O teste foca o conteúdo do texto e também sua organização, deixando de lado questões metalingüísticas. Apesar disso, não se deve ignorar que o conhecimento da língua materna como sistema é fundamental para o bom desempenho em qualquer teste de leitura. Ainda, apesar de não se focar conhecimento lexical aqui, pois os

participantes podiam pesquisar o vocabulário, considera-se-lhe fator preponderante para a leitura e compreensão textuais (Guedes, 2013). O teste foi primeiramente aplicado a cinco estudantes universitários (pré-teste), a fim de se respaldar a clareza das questões e das respostas. Após essa pré-aplicação, discutiram-se as respostas e o teste com eles, a fim de se confirmarem a adequacidade das questões e a veracidade das respostas esperadas. Então, ajustes foram realizados.

2.2.1 Questões

No desenvolvimento do teste, previram-se as estratégias de leitura requeridas na resolução de cada uma das questões de que ele é composto (ver Apêndice), ou seja, as habilidades e operações cognitivas necessárias. São elas as seguintes: localização de informação (explícita e por sinônimo); inferência; desenvolvimento de interpretação; e compreensão ampla (global). Sem a aplicação de tais técnicas ou estratégias, não seria possível construir para o texto de origem um sentido adequado.

Marchuschi (2001) orienta a reflexão sobre tais estratégias, conforme vem a seguir. As perguntas que demandam localização da informação são consideradas objetivas, com conteúdos objetivamente escritos no texto, assim, trata-se de atividade de decodificação, porque a resposta está explícita, apenas precisa ser encontrada. Em certa medida, embora não totalmente, tais questões relacionam-se à transcrição mecânica, pois é preciso localizar a informação e copiá-la. Já questões inferenciais são mais complexas cognitivamente, posto que exigem, além de conhecimentos textuais, conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica. Assim, para ser bem-sucedido nessa circunstância, o leitor deve combinar tais conhecimentos de forma coerente, cabível às condições presentes. Perguntas de compreensão literal exigem do leitor apenas conhecimento lingüístico, ao passo que questões de inferência exigem a contribuição do leitor por meio de processos cognitivos mais complexos (Guedes, 2013). Questões globais ou de compreensão ampla referem-se ao conhecimento do texto todo, bem como de aspectos metalingüísticos, formais e extratextuais. Podem envolver, então, processos inferenciais complexos.

3 Análise dos resultados

As respostas dos 125 participantes ao teste foram computadas e dispostas em gráficos, com números inteiros e percentuais. Aos estudantes foi dada a orientação de que havia somente uma resposta correta para cada questão.

3.1 Resultados

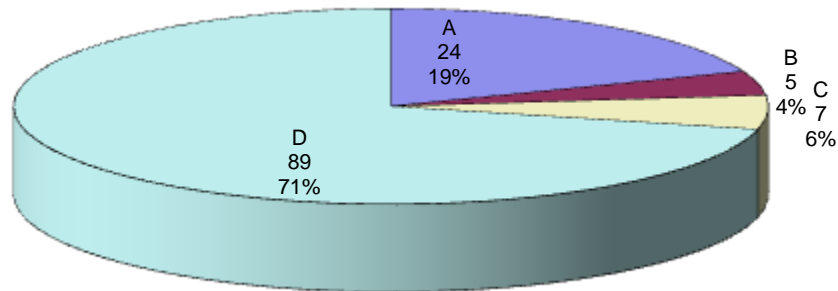


Figura 1: Gráfico do resultado da questão 1

A resolução dessa questão demanda localizar algumas informações no texto e a partir delas fazer inferência simples – ou de média complexidade –, o que explica o alto percentual de resposta correta. No entanto, há no texto informações que apresentam aparente contradição com a resposta esperada (ver parágrafo dois do texto), que pode desviar a atenção de um leitor menos atento ou levá-lo a fazer inferência inadequada, situação agravada em certa medida pelo conteúdo das alternativas da questão. Isso explica os 19% que marcaram a alternativa A, percentual considerável, aliás, embora essa alternativa não se sustente no texto (ver início do quarto parágrafo). A letra D é a resposta correta (ver, por exemplo, início do último parágrafo do texto).

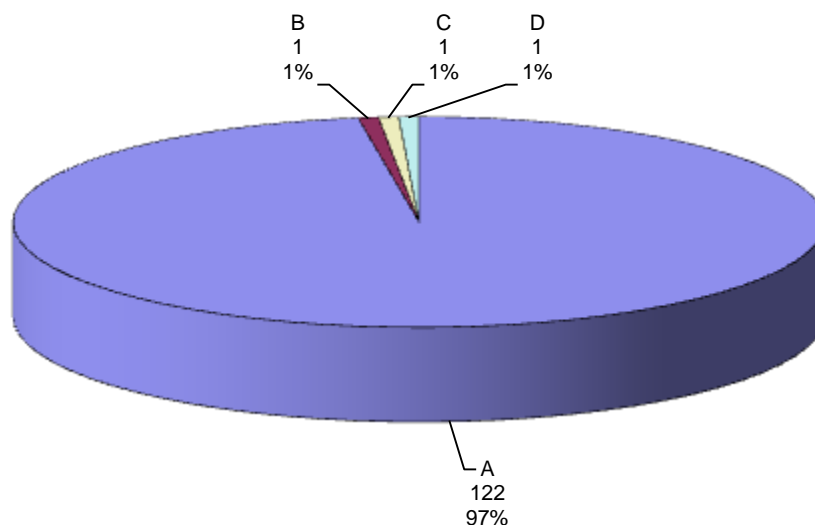


Figura 2: Gráfico do resultado da questão 2

Na resolução da questão 2, aplica-se somente a localização de informação explícita no texto: “Cerca de 85% a 90% dos casos de halitose se originam na boca”, daí o percentual de acerto ser tão alto. Assim sendo, chama a atenção o fato de haver 3% de respostas erradas, cujo motivo parece ser distração. A alternativa A é correta.

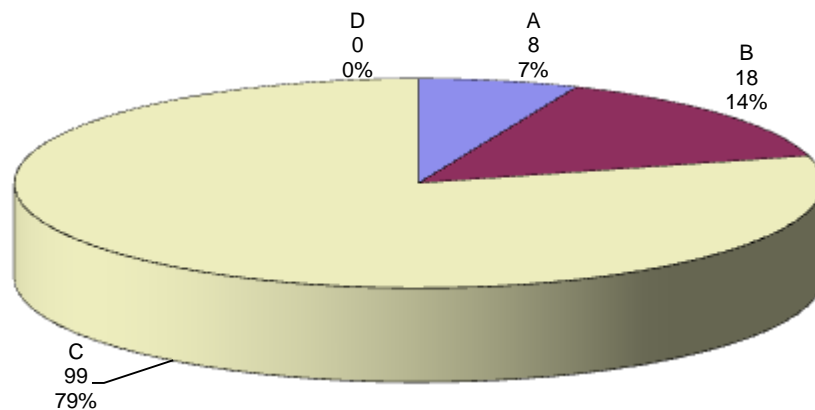


Figura 3: Gráfico do resultado da questão 3

A questão 3 exige a localização de informação por sinônimo. Pode-se dizer que o fato de haver sinônimo demanda certo nível – baixo, é verdade – de inferência para resolver a questão, nesse caso, inferência lexical relativa a vocabulário, basicamente, com algum raciocínio morfológico: “microbiologista” = profissional que estuda bactérias. Isso pode ajudar a explicar a queda no número de acertos aqui em relação à questão 2 – quase 20%. A letra C é correta.

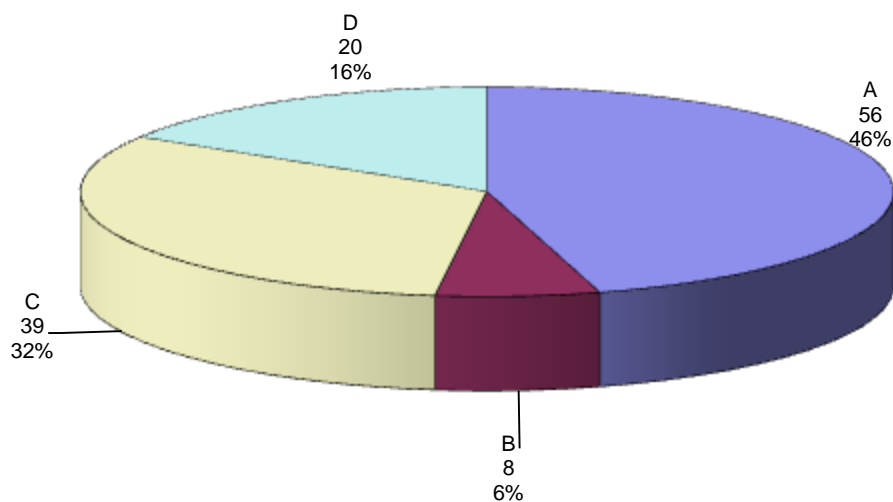


Figura 4: Gráfico do resultado da questão 4

A questão 4 foi feita para ser a mais complexa do teste – o que é confirmado pelo gráfico da Figura 4, tendo em vista a maior variação na distribuição dos números, formalizados no tamanho das fatias. Sua resolução demanda uso das estratégias de desenvolver interpretação e inferir, no entanto, é preciso reunir várias informações no texto, as quais estão mais ou menos dispersas, e a partir da interpretação desse conjunto inferir a resposta, sobre a qual não se diz nada explicitamente no texto. Daí vem o fato de dois participantes acharem que nenhuma alternativa era correta, apesar das orientações prévias. Ainda, isso permite deduzir que alguns participantes marcaram uma resposta qualquer, pelo mesmo motivo. A alternativa A, que é a mais escolhida, não se confirma na seguinte informação explícita no texto: “Estudando pessoas saudáveis com halitose [...]”. O conhecimento de mundo desempenha papel decisivo aqui, pois a experiência pessoal, associada às estratégias mencionadas, trará a certeza da resposta correta, ao respondente se deparar com a informação “jejum prolongado”. A letra C é correta.

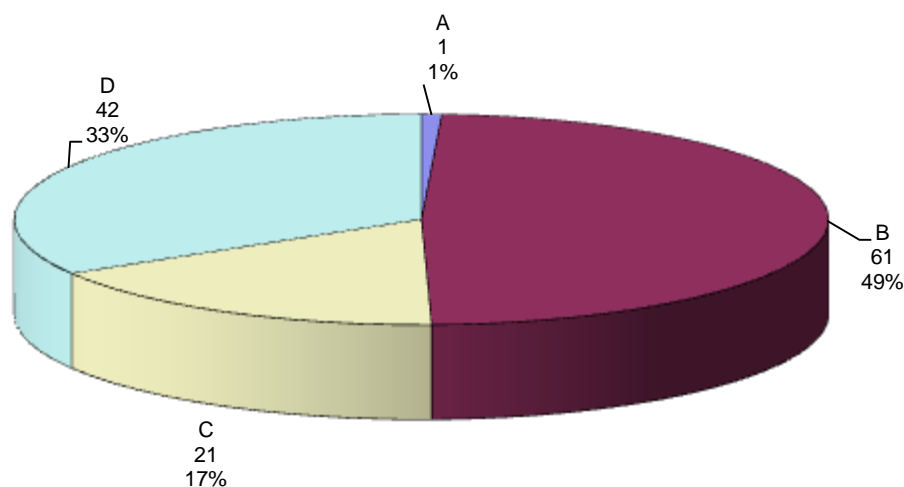


Figura 5: Gráfico do resultado da questão 5

Igualmente, as estratégias de desenvolver interpretação e inferir são as mais importantes a ser empregadas na resolução dessa questão. Por requerer a mesma articulação de informações do texto entre si e com conhecimento de mundo requeridas na questão 4, a questão 5 torna-se quase tão complexa quanto a anterior. A questão 5 também exige inferência complexa, embora em nível um pouco menor, por isso há

aumento no número de acertos desta questão em relação à 4, ou seja, 17%. B é a resposta correta. O conhecimento de mundo do leitor deve permiti-lo associar “deixa resíduo” e “perverte o aroma” a elementos químicos e poluição para resolvê-la. Ao se questionarem alguns participantes sobre os motivos que os levaram a escolher a alternativa D, segunda maior escolha, constatou-se que vários deles não a entenderam, pois relataram tê-la escolhido com base em afirmações do tipo “fumar acalma quem está nervoso, com estresse”.

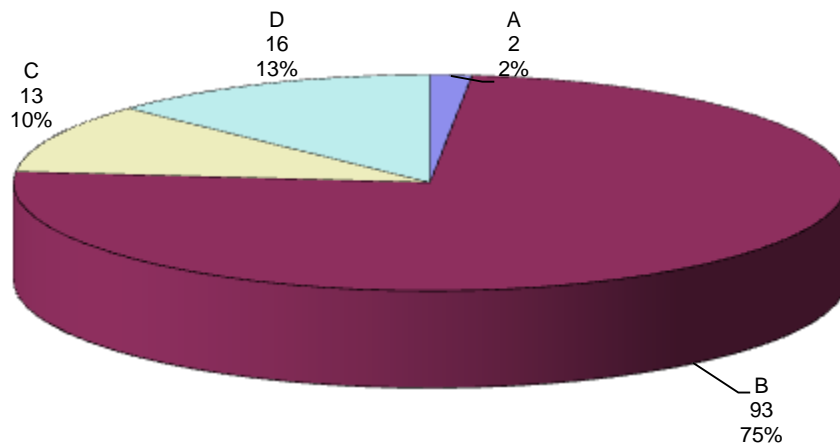


Figura 6: Gráfico do resultado da questão 6

Na questão 6, a compreensão ampla é a principal estratégia a ser aplicada. Sua resolução exige apreensão da macroestrutura do texto, uma vez que se refere à organização do conteúdo textual. Cabe lembrar que entender e interpretar um texto não garante sua compreensão ampla. A leitura no nível compreensivo é a que gera uma condição de reflexão e crítica sobre as informações fornecidas num texto (Orlandi, 2001; Hodges e Nobre, 2012). A organização do texto de origem é relativamente fácil de se apreender, no entanto, chama a atenção a marcação da letra D como correta por 13% dos participantes, pois essa alternativa não se confirma no texto: o autor nunca define halitose, apenas emprega o termo, que o leitor identifica sem dificuldade, ao relacioná-lo automaticamente a “mau hálito”, que precede “halitose”. A alternativa B é correta.

3.2 Análise geral

A partir dos resultados, observa-se que localizar informação explícita no texto é a habilidade mais desenvolvida em leitura pelos participantes, pois não ocorre mais de 3% de erro nesse caso (questão 2). Esse tipo de questão é a que mais está presente em livros didáticos – em torno de 70% das questões que eles apresentam são desse tipo (Marcuschi, 2001). No entanto, conforme mostra o gráfico da Figura 3, essa habilidade se reduz em 18%, se combinada com outras estratégias de leitura, ou seja, se envolver sinônimo e alguma inferência, no caso (questão 3). Já quando se trata de fazer inferência simples ou de média complexidade (questão 1), ocorre 29% de erro.

A questão 6, de compreensão ampla, confirma a asserção de que conhecer o assunto tratado contribui para a compreensão global do texto, pois tal conhecimento torna mais seguras suas predições (Kleiman, 2002 *apud* Guedes, 2013). Além disso, como dito, o tema é de conhecimento geral, bem como a organização do texto é relativamente fácil de depreender.

Desenvolver interpretação – ou interpretar – é a habilidade mais deficiente constatada nesta pesquisa, uma vez que o erro ficou em torno de 51% e 68% (questões 5 e 4, respectivamente), isto é, a maioria dos estudantes errou a resposta das questões que requerem tal habilidade. Talvez a explicação para esse dado esteja, pelo menos parcialmente, no fato de que apenas 10% das questões presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas demandem desenvolver alguma criticidade por parte do leitor (Marcuschi, 2001). Assim, a escola perde uma excelente oportunidade de desenvolver no aluno as operações mais complexas de leitura, ao trabalhar com tais livros didáticos.

Como esperado, o declínio da proficiência em leitura é inversamente proporcional à demanda cognitiva para responder às questões, o que remete à afirmação de que há interdependência entre conhecimento lexical, contexto – que inclui conhecimento de mundo, prévio ou enciclopédico – e inferência (Baldo, 2008), de forma que esse acúmulo de exigência cognitiva contribui para diminuir a proficiência dos estudantes em leitura.

Sustenta-se que uma das formas de equacionar esse problema é apoiar-se nas descobertas das ciências mais avançadas que se ocupam do processamento da leitura. Nesse sentido, despontam as pesquisas das neurociências, que muito podem contribuir na explicação dos processos cognitivos envolvidos na leitura (ver Dehaene, 2012). É preciso entender onde estão as grandes dificuldades enfrentadas pelos aprendizes

quando estão dando os primeiros passos para se tornarem leitores proficientes (Scliar-Cabral, 2009).

Com base nessas pesquisas, também se sugere aos autores de livros didáticos que contribuam para erradicar o analfabetismo funcional, estimulando o desenvolvimento de estratégias cognitivas complexas de leitura no conteúdo dos livros escolares, ao privilegiar questões que as requeiram. Isso se respalda no fato de os estudantes pesquisados apresentarem dificuldade de associar estratégias cognitivas de forma a desvendar a resposta da questão, ou seja, interpretar o texto corretamente, construindo para ele um sentido adequado e completo.

4 Considerações finais

Este artigo relatou os resultados da aplicação de um teste feito para mensurar a proficiência em leitura de estudantes do Ensino Superior, no primeiro ano de curso, a fim de investigar as causas do analfabetismo funcional nessa faixa escolar. O teste desenvolvido revelou-se aplicável ao público a que se destina, pois não houve ausência de acertos, nem de erros, e isso referenda a metodologia usada na feitura das questões, a qual abrange as estratégias ou habilidades em leitura requeridas para resolvê-las. Ainda, afirma-se a validade de se usarem questões de alternativas para tal caso, pois tais questões, apesar de não serem discursivas, podem ser criadas de forma a exigir raciocínio elaborado por parte do leitor.

Apesar dos resultados da aplicação do teste não serem totalmente negativos, evidencia-se que as habilidades em leitura dos estudantes universitários estão aquém do que se espera para o Ensino Superior. Tais resultados corroboram os dados alarmantes relativos ao analfabetismo funcional no Brasil, mencionados anteriormente. Assim, estima-se que os estudantes universitários tenham dificuldade na leitura dos textos técnico-científicos a que serão expostos na academia, barreira que deveria ter sido transposta até o fim do Ensino Médio. Isso se reflete em menor aproveitamento do curso superior e maior dificuldade de acompanhá-lo, o que pode contribuir para aumentar a evasão escolar, bem como diminui o preparo desses alunos para o mercado de trabalho.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Organização não governamental. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: jun. 2013.

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

BALDO, A. As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experimento. **Linguagem em discurso**, v.8, n.2, mai./set. 2008.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUEDES, A. S. Testes de compreensão de texto: um instrumento de avaliação de leitura. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/98-ARTIGO%20-%20GELNE%202012%20ANA.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

HODGES, L. V. D.; NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, v.6, n.2, nov. 2012. Ensaios. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/438/214>>. Acesso em: jun. 2013.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mgp=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: jun. 2013.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Encontro nacional reúne instituições que combatem o analfabetismo funcional. **Boletim INAF**, 29 out. 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mgp=4.03.00.00.00&ver=por>. Acesso em: jun. 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – IPM. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: jun. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, J. C. e PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **Revista CrearMundos**, n.3 (especial), 2003. Disponível em: <<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>>. Acesso em: ago. 2013.
ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEARSON, P. D. e JOHNSON, D. D. **Teaching reading comprehension**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1978.



TUMOLO, C. S. Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

UNESCO. Understandings of literacy (Chapter 6). **Education for All Global Monitoring Report**. 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

APÊNDICE – TESTE DE LEITURA

Utilize informações contidas no texto para responder às questões seguintes.

1 – Quanto à saliva, é correto afirmar que:

- A) sua ação é ineficaz contra as bactérias que vão para o fundo da boca
 - B) acaba causando o mau hálito
 - C) contém substâncias como o escatol, gás sulfídrico e ácido isovalérico
 - D) é um agente controlador do hálito
-

2 – Os casos de halitose, em sua maioria, têm origem:

- A) na boca
 - B) no aparelho digestivo
 - C) nas inflamações das fossas nasais
 - D) nas inflamações das amígdalas
-

3 – O pesquisador Rosemberg estuda:

- A) ecossistemas
 - B) halitose
 - C) bactérias
 - D) proteínas
-

4 – Uma medida para controle do mau hálito é:

- A) ser uma pessoa saudável
 - B) tomar remédio contra infecção nas amígdalas
 - C) tomar café da manhã
 - D) ficar um longo tempo sem falar
-

5 – O efeito do cigarro no hálito pode ser associado ao mesmo efeito de:

- A) alergia
 - B) poluente químico
 - C) inflamação das mucosas
 - D) estresse
-

6 – Quanto à organização, o texto:

- A) discute a importância das bactérias como causadoras do mau hálito
 - B) apresenta estudos científicos para esclarecer as causas da halitose e complementa-os
 - C) esclarece que a halitose não é causada pela placa dentária, como se pensava
 - D) informa o que é halitose e mostra como combatê-la
-

O COMBATE AO MAU HÁLITO

Drauzio Varella

O MAU HÁLITO, flagelo antigo das relações pessoais, emerge como assunto de interesse científico capaz de atrair a atenção de bacteriologistas, fisiologistas, químicos e psicólogos. Mel Rosemberg, microbiologista canadense que trabalha na Universidade de Telaviv, publicou uma revisão sobre o tema na revista *Scientific American*.

Cerca de 85% a 90% dos casos de halitose se originam na boca, um ecossistema no qual vivem centenas de espécies de bactérias com diferentes necessidades nutricionais. Quando essa flora digere proteínas, podem ser liberadas substâncias que têm mau cheiro. Entre elas: gás sulfídrico, resultante do metabolismo anaeróbico (cheiro de ovo estragado), escatol (substância também encontrada nas fezes), cadaverina (associada à decomposição de corpos), putrescina (à decomposição de carne) e ácido isovalérico, também presente no suor dos pés. A mistura dos odores dessas substâncias não costuma ser percebida pelos portadores de halitose, mas provoca repulsa nos que se relacionam com eles.



Pesquisas recentes de Walter Loesche, na Universidade de Michigan, demonstraram que os microorganismos presentes na língua são diferentes dos da placa dentária. Estudando pessoas saudáveis com halitose, o grupo de Loesche descobriu que a principal região anaeróbica responsável pela halitose não é a placa dentária, como se pensava, mas a área mais posterior da língua, no fundo da cavidade oral.

A explicação é simples: essa área recebe um fluxo diminuído de saliva e possui grande número de pequenas criptas nas quais as bactérias podem esconder-se. Nesse local privilegiado, elas digerem proteínas dos restos alimentares aí retidos e as contidas no muco que goteja imperceptível dos seios da face na direção da faringe (gotejamento pós-nasal). Esse gotejamento persistente é encontrado em cerca de 25% da população urbana, como resultado de alergias, poluentes químicos e processos inflamatórios das mucosas nasais e dos seios da face (sinusites).

Outra causa da halitose com origem na boca é a má conservação dos dentes, inflamação nas gengivas e restos alimentares entre os dentes. De 5% a 10% dos casos são provocados por inflamação das fossas nasais; 3% têm sua origem em processos infecciosos localizados nas amígdalas e apenas 1% em outras localizações. Rarissimamente, outras partes do aparelho digestivo estão envolvidas na halitose.

Como a saliva contém substâncias bactericidas e seu fluxo contínuo encarrega-se de 'lavar' a cavidade oral, qualquer evento que provoque o ressecamento da boca pode ser causa de mau hálito: jejum prolongado, desidratação, respirar pela boca, falar por muito tempo, ar condicionado, estresse e certos medicamentos. O cigarro pode provocar halitose porque resseca a boca, piora as condições das gengivas e deixa resíduo que perverte o aroma bucal.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

AVALIAÇÃO DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Célia Aparecida de Freitas (graduanda)-UEPG

Eliane dos Santos Raupp (mestre) orientadora – UEPG

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte integrante do trabalho de conclusão do curso de Letras Português Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre avaliação escolar na perspectiva formativa, concebendo a avaliação da produção textual como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

O interesse pela temática surgiu de um questionamento pessoal acerca de como a avaliação ocorre (ou deveria ocorrer) nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que entendemos que avaliar é um importante instrumento a favor do desenvolvimento do aluno e da percepção do professor acerca de seu trabalho.

Como parte do trabalho de conclusão de curso ainda em andamento, este estudo apresenta apenas uma parte da revisão bibliográfica. São considerados alguns teóricos que discutem a problemática da avaliação educacional entre eles: HOFFMANN (1996;2001), ANTUNES (2003) PAULA e SILVA (2008) bem como outros pesquisadores que abordam esta temática em seus estudos.

Pretende-se fazer algumas reflexões a respeito dos conceitos de avaliação de texto em uma perspectiva formativa entendendo a avaliação como um processo de mediação do ensino e aprendizagem, que deveria conceber o texto do aluno como fonte de determinação de horizonte para próximas abordagens e intervenções do professor e, deste modo, possibilitar ao aluno e ao professor uma prática educativa significativa.

1-Avaliação como processo de mediação do ensino e aprendizagem.

O ato de avaliar é algo inerente ao ser humano, em todo e qualquer momento da vida o ser humano avalia, pondera e reflete sobre suas ações para que possa, assim,

escolher um melhor caminho, muito embora seja na escola que esta práxis ganhe dimensões consideráveis, pois todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado por atos avaliativos que envolvem os sujeitos participantes deste contexto.

No contexto escolar algo que representa muito bem os fundamentos da prática avaliativa é a figura do professor, que tem papel fundamental no processo de avaliação e é através de sua experiência, conhecimento e metodologia que define o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de igual importância, portanto é preciso que o professor tenha muito claro em sua prática quais são os objetivos que pretende atingir a fim de garantir uma aprendizagem eficiente.

Neste sentido como aponta Hoffmann (2001, p.18):

Avaliar significa compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem na melhoria da ação pedagógica visando a promoção moral e intelectual dos alunos, sendo assim o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem.

A partir do momento em que a avaliação é concebida como momento de reorientação das ações de professores e alunos, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar em um meio de detectar as dificuldades dos alunos e repensar as estratégias de ensino lançadas mão pelo professor.

Pode-se dizer que a avaliação é o momento mais oportuno para os participantes envolvidos refletirem sobre suas ações. Para o professor, em especial, é o momento para refletir sobre o desenvolvimento de seu trabalho e, para o aluno, é o momento de refletir sobre sua aprendizagem. Nesse sentido, “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (HOFFMANN, 1996, p.20). Avaliar, portanto, é, acima de tudo, uma prática de ensino a favor de uma nova oportunidade dos alunos aprenderem. É no ato de ser avaliado que o aluno se auto avalia, percebe o que conseguiu absorver de tudo que lhe foi ensinado, e para o professor o momento de perceber quais são as necessidades de seus alunos frente ao que ele ensinou, é a oportunidade de redirecionar seu trabalho para que supra os anseios do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação é um processo contínuo de aprendizagem em que se deve priorizar a interação entre professor e aluno, é uma atividade permanente no trabalho do professor, que deve permitir o acompanhamento passo a passo do processo de ensino e

aprendizagem. Nesse sentido crítico, a avaliação passa a ser um ato dialógico, em que A e B avaliam juntos seu desenvolvimento e os obstáculos encontrados para que possam ao longo do caminho corrigir os rumos para uma aprendizagem construtiva.

A avaliação perpassa todo o processo de ensino e, não deve jamais estar desvinculada deste ensino, pelo contrário o processo avaliativo é o espelhamento de toda ação realizada em sala, sobre isso é oportuna a afirmativa de Antunes (2003,p.155): “não teria sentido também avaliar o que não foi objeto de ensino como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino”, como ora afirmado a avaliação oferece oportunidades para apontar as dificuldades e avanços dos alunos, mas acima de tudo seu objetivo é nortear a ação do professor, este precisa perceber, através da avaliação, quais os pontos que devem ser retomados e quais os alunos conseguiram êxito.

No entanto, infelizmente muitas vezes a relação entre avaliação e ensino parece não existir, como aponta Hoffmann (1996, p.16) “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada”. O ato avaliativo deve ser contínuo e ocorrer durante todo processo de ensino e aprendizagem, não deveria haver um momento determinado para avaliar, nem datas previamente estipuladas no calendário escolar, prática esta muito recorrente nas escolas, que visa apenas o aferimento do conhecimento do aluno sem que isso signifique a preocupação com o que realmente o aluno aprendeu e o modo como aprendeu.

Nesse sentido, a avaliação é corrompida, pois apresenta-se apenas como um modelo classificatório e sentencivo, além de ser apenas um momento hermético que tem data pré determinada para ocorrer, como aponta Hoffman (1996, p.30): “a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente”, ou seja, são apenas registros tomados pelo professor acerca dos resultados do desenvolvimento de seus alunos em um determinado período do calendário escolar, sem que isso tenha relação alguma de fato com o tempo da aprendizagem dos educandos.

Comumente o que ocorre é uma prática avaliativa dissociada e distanciada do que vem a ser um momento oportuno de reflexão sobre a aprendizagem, assim, a avaliação passa a ser apenas um momento estanque durante o processo de ensino e aprendizagem que tem apenas o objetivo de oferecer ao professor dados sobre o que

seus alunos conseguiram aprender num determinado tempo; de posse destes dados, o professor transforma-os em nota e devolve o produto ao seu aluno como “ajuste de contas”.(Ilari,1997,p.75)

Este lado mensurável da avaliação, em que é realizada apenas como objeto de atribuição de notas e valores, claramente denuncia uma prática improvisada e arbitrária realizada pelo professor e isso contraria o modelo de avaliação formativa, cujo principal objetivo é servir como direcionamento para o professor em sua atuação.

Segundo Marcuschi (2007, p. 66):

No âmbito do ensino-aprendizagem, avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto; envolve ações investigativas e de retomada e não apenas a mensuração e a classificação de resultados, predominantes na avaliação somativa.

Neste sentido, a avaliação pode perfeitamente ser concebida como ferramenta indispensável ao trabalho do professor, se realizada sobre um enfoque que priorize um melhor resultado a respeito do que o professor pretende ensinar e o que o aluno necessita aprender em determinada etapa escolar. O principal objetivo da avaliação formativa é priorizar momentos investigativos e de reflexão sobre o ensino e aprendizagem, a partir de dados coletados e analisados de como está o desenvolvimento dos alunos e se os mesmos alcançaram os objetivos determinados, propõe-se a retomada de conteúdos para que as dificuldades dos alunos sejam sanadas.

Ainda a este respeito é válida a citação de Suassuna (2007, p.39), sobre a concepção de Perrenoud (1999):

Reconhecendo o valor das concepções de avaliação como medida e como gestão, sugere, entretanto, que ultrapassemos essas fronteiras, rumo a uma lógica de enfrentamento e construção de possibilidades. A avaliação que ele nomeou de formativa fornece informações, identifica e explica erros, sugere hipóteses, alimentando continuamente a ação pedagógica .

O trabalho reflexivo do professor, que considera o processo como um todo, os momentos de aprendizagem, os avanços apresentados pelos alunos, o caminho percorrido e que não fundamenta sua prática em uma caça aos erros, torna a avaliação significativa, crítica e reflexiva, o que certamente só vem a contribuir para um ensino de qualidade, pois o caráter formativo desse modelo de trabalho compromete-se com uma educação democrática, prioriza a participação ativa dos sujeitos e considera os resultados, bem como todo o processo que levou a obtenção destes mesmos resultados.

2- O texto como instrumento avaliativo.

Um dos caminhos para garantir uma avaliação mediadora da aprendizagem em Língua Portuguesa é considerar as produções textuais dos alunos como algo concreto que seguramente revela o nível de desenvolvimento dos educandos. A habilidade da escrita é requisito para um bom desenvolvimento intelectual e social do aluno, por isso é uma das aprendizagens mais importantes de sua formação, para que ele venha a ser um sujeito ativo e que marque sua voz no contexto social em que está inserido, como aponta Ferreira e Leal (2007, p.20) “o texto escrito, na escola, além de ser objeto de ensino, é um meio privilegiado através do qual os conhecimentos são produzidos, organizados, sistematizados e socializados.

Segundo Beserra (2007, p. 49), a respeito do papel do texto na escola, “ as representações do mundo manifestam-se em textos, concretizados nos diferentes gêneros textuais, então compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo; produzir textos é manifestar-se sobre o mundo”. É a partir da habilidade da escrita que o aluno ganha condições de comunicar-se sócio-discursivamente nos mais diferentes momentos enunciativos em que participe, assim o processo de ensino e aprendizagem de textos deve ser mediado por um processo avaliativo que favoreça a atuação do aluno “no mundo”, conforme assevera Beserra (2007).

A avaliação dos textos produzidos pelos alunos é uma forma de mediar o processo de ensino-aprendizagem, portanto, a produção textual do aluno não deve servir somente como instrumento para apontar erros e, muitas vezes como ocorre, para preencher tempo durante a aula. Num olhar mais atento para as produções dos alunos, verifica-se tanto a capacidade de se expressar, organizar suas ideias, argumentar sobre algo, bem como é no texto que é possível perceber as dificuldades dos alunos quanto a escrita, ortografia, coesão e coerência, dentre tantos outros aspectos relacionados ao uso da língua. Deste modo, a avaliação das produções textuais dos alunos deveria ter como objetivo orientar o trabalho do professor e, assim, proporcionar melhores condições de produção escrita aos seus alunos.

De acordo com Paula e Silva (2008, p.92) “os textos dos alunos podem, inclusive, dirigir nossas aulas, nossas prioridades. Além de oferecer um relatório individualizado, eles são a nossa fonte mais fiel para um diagnóstico da turma”. É

através do texto, como ora mencionado que temos o uso organizado, sistematizado dos elementos que compõem a língua e as estratégias lançadas na tentativa de melhor comunicação, mas principalmente é no texto que o aluno efetivamente faz uso da língua e, com isso, demonstra (ou não) seu domínio do código escrito.

Ao avaliar o texto produzido pelo aluno é possível perceber as dificuldades bem como os avanços apresentados por ele em uma situação real de uso, desta forma ao avaliar o texto dos alunos, percebe-se as dificuldades de toda turma, bem como de um só aluno, pode-se dizer que são relatórios coletivos e individuais. Assim a avaliação de texto, nesta perspectiva formativa, é o modo mais justo de se avaliar, desde que o professor saiba o que fazer com as informações obtidas e tenha como objetivo melhorar o empenho discursivo de seus alunos.

Através dos textos dos alunos e do tratamento dos dados obtidos é que se apresenta o objeto de estudo que o professor precisa retomar, explicar e refletir com seus alunos. De nada adianta tomar o texto do aluno apenas para marcar os erros sem que haja juntamente com o aluno uma reflexão sobre estas ocorrências. “A avaliação de textos, numa perspectiva formativa, precisa oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre o que conseguiu fazer (e o que precisa ser melhorado), em lugar de lhe dar prontas as soluções para melhorar seu texto” (FERREIRA ; MORAIS, 2007, p.78).

No entanto, muitas vezes a avaliação de textos realizada pelo professor, não corresponde a este preceito afirmado pelos autores (op.cit), como ressalta Antunes (2003, p.158) “a avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado”.

Esse tipo de prática não acrescenta “ganho” de conhecimento para o aluno, pois não o faz refletir sobre suas escolhas inadequadas a respeito do que disse e do modo como disse. Ao avaliar um texto somente com o intuito de grifar os erros ortográficos e de inserir a resposta correta, o professor demonstra sua indiferença quanto a aprendizagem do aluno e ao desenvolvimento de sua habilidade sócio-discursiva, uma vez que o aluno “recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz o que escreve” (ANTUNES, 2003, p.158).

Um aluno submetido a um modelo avaliativo que visa apenas apontar seus erros seguramente não compreenderá a função do texto para uma melhor comunicação sócio-

discursiva e, portanto, não terá interesse em escrever, pois sabe que o que escreve é tão somente para o professor atribuir nota e “criticar a contento” suas dificuldades na escrita. A este respeito, Antunes (2003, p.159) destaca que: “a avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação dos erros, ou da mera atribuição das notas”. Essa caçada aos erros prejudica o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que torna-se um ciclo vicioso que não leva nada a lugar nenhum. O aluno não produz por medo das críticas recebidas e o professor não instiga ou não oportuniza ao aluno escrever porque pensa que ele não é capaz. Com isso, todos perdem, o aluno que não aprende e o professor que não ensina.

No entanto, é papel do professor apontar as dificuldades do educando, porém de forma que seja possível ao aluno crescer e amadurecer em relação ao que escreve, como assevera Paula e Silva (2008, p.89) “Cabe a nós mostrarmos que o erro não deve ser visto com negatividade, pois é a partir dele que se torna possível construir o conhecimento”. A questão de apontar os “erros” dos alunos deve ser realizada de forma cautelosa, não podemos fazer disso um motivo para desvalorizar e, muitas vezes, desmotivar o aluno. Como também não se deve permitir, que o erro seja visto pelo aluno como algo negativo e imutável, é preciso fazer com que eles percebam que é através de suas tentativas que se chegará a um resultado satisfatório.

Nesse sentido, é de suma importância considerar o raciocínio do aluno, analisar as hipóteses criadas por ele para se chegar a determinada resposta, o caminho que o aluno percorreu e onde apresentou o desvio que o levou ao erro (PAULA; SILVA, 2008, p.89). Refletir sobre isso faz-se necessário, porém, mais pertinente ainda, é fazer com que o aluno reflita e perceba os caminhos que percorreu, para que, nas próximas atuações o aluno apresente-se mais seguro em relação a sua escrita.

Ainda em relação à produção textual dos alunos, Paula e Silva (op.cit) afirmam que “quando nos debruçamos sobre um texto produzido por um aluno, temos que além de nos colocarmos na posição de leitores, portanto do lado de fora do texto, ser, naquele momento, o orientador, não apenas o corretor”. A postura ideal adotada pelo professor é a de orientador de todo um processo e não somente demonstrar sua participação como alguém que apenas “corrige” o texto, o que gera um valor negativo para a situação, como afirma Antunes (2003): uma análise semântica revela que “corrigir” é uma palavra que implica naturalmente em outra: o “erro”, portanto, o professor torna-se apenas alguém que procura pelos “erros” do aluno, como se tivesse olhos para ver o

que o aluno não sabe, sem perceber muitas vezes outras competências apresentadas, não assumindo assim, seu papel verdadeiro: alguém que orienta as aprendizagens.

A partir da avaliação dos textos dos alunos, realizada de forma reflexiva verificando-se os avanços e dificuldades quanto ao domínio da língua, é que obtemos o verdadeiro significado de ensinar e avaliar pois: “uma avaliação formativa possibilita ao aluno o entendimento de sua real situação em relação à língua materna; ele deve perceber suas melhoras e entender suas carências e necessidades” (PAULA; SILVA, 2008, p.90).

Neste sentido, acreditamos que um modelo de avaliação formativa pode auxiliar para que práticas de ensino que não priorizem a reflexão sobre a produção textual do aluno não venham a ocorrer em sala de aula, pois, o principal objetivo em analisar o texto do aluno é mediar a aprendizagem em busca de melhores resultados na comunicação discursiva dos educandos, assim, “a avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, a facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida” (FERREIRA; MORAIS, 2007, p. 66).

A avaliação de texto na perspectiva formativa, entendida como meio de mediação inserido no processo ensino e aprendizagem não tem um fim em si mesma, e portanto, não se encerra em si, ao contrário, oferece ao professor os objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas subsequentes e, ao aluno, condições favoráveis para seu desenvolvimento, criando no ambiente escolar uma relação de cumplicidade, autonomia e sucesso, através do diálogo entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas no que concerne a avaliação numa perspectiva formativa, percebe-se que um modelo avaliativo que busca orientar aluno e professor no processo ensino e aprendizagem, é o modelo mais dinâmico e justo, pois uma avaliação voltada ao sucesso e à superação das dificuldades permite uma relação dialógica entre professor e aluno.

É preciso ressaltar que a avaliação de texto é importante ferramenta para auxiliar o professor à respeito do nível em que o aluno está em relação à língua, uma vez que é no texto que o aluno utiliza os mecanismos linguísticos que domina, como também realiza as tentativas de uso destes recursos.

O professor, ao trabalhar com as produções textuais, deve ser o orientador das tentativas do aluno em usar a língua e não deve jamais se posicionar como um juiz que profere sentença sobre o que está “certo” e o que está “errado”, como se só tivesse olhos para ver o que o aluno não sabe (ANTUNES, 2003). Mesmo que sua função seja apontar as dificuldades do aluno, o professor deve fazer destas seu objeto de trabalho em suas próximas intervenções de ensino. O objetivo principal ao avaliar o texto do aluno não é de apenas corrigir os erros, mas, acima de tudo, fazer com que o aluno reflita sobre suas dificuldades e acertos, de modo que em sua próxima experiência, ele seguramente estará mais confiante e preparado.

É neste sentido que acreditamos que as produções textuais dos alunos podem nos fornecer realmente informações sobre as condições que o aluno se encontra em relação ao que lhe é ensinado e como o trabalho realizado (ou não) surte resultados na aprendizagem dos alunos, funcionando desta maneira como um mecanismo de orientação de todo um processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BESERRA, N.S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-59.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

FERREIRA, A.T.B.; MORAIS, A.G. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In LEAL, T. F., BRANDÃO, A. C.P. (orgs). **Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-80.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São paulo: Martins Fontes, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito e Desafio: Uma perspectiva construtiva**. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação,



2001.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74

PAULA, A. B; SILVA, R. C. P. **Didática e avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpe, 2008.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

BEATRIZ Y LOS CUERPOS CELESTES: O AMOR SEM GÊNERO

Luana Raquel Ruths Vieira (graduada) - UEPG

Resumo: “Somos atravessados por linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995), composta por três espécies que se multiplicam em nós. Temos linhas que servem para nos manter em uma rota delimitada, prevista; outra é acionada pela descoberta da possibilidade de uma nova vida, abrem os olhos para outro território não demarcado; e a terceira e última linha, que deve ser criada por nós, pode ser chamada de bomba, pois explode as outras duas em uma fuga para um novo território. Essas três linhas não param de se entrecruzar, de influenciar uma na outra e organizar o rizoma. Beatriz, narradora-personagem do romance *Beatriz y los cuerpos celestes* de Lucía Etxebarria, vive em um mundo em que os corpos são árvores, em que os sexos foram segmentados e funcionam como uma linha dura. Pois ao nascermos nossos relacionamentos e comportamentos são previstos por nossos sexos biológicos. A personagem ao descobrir seu desejo por ambos os sexos se encontra perdida nesse mundo binário em que sua linha de segmentaridade dura quer controlá-la enquanto ela inventa linhas de fuga para desterritorializar-se da raiz binária homem/mulher. Qual é a identidade de Beatriz? ? Propomos uma análise seguindo a Teoria Queer em que não buscamos “um novo ideal de sujeito”, uma nova referência, muito pelo contrário, queremos desconstruir o centro que causa a marginalidade e o preconceito (LOURO, 2008, p.22).

Palavras-chave: Literatura; Rizoma; Teoria Queer.

Introdução:

A concepção de sujeito pós-moderno, segundo Hall (2006), domina as discussões de identidade na chamada modernidade tardia. Tal concepção descreve o sujeito como um ser fragmentado com diversas identidades que por sua vez estão em constante mudança. Impera assim, na pós-modernidade, a corrente não-essencialista do conceito de identidade. No entanto, há noções identitárias que ainda estão presas a corrente essencialista, como é o caso das identidades culturais nacionais que são construídas pelo local em que nascemos. Portanto, esse local é a essência de nossa identidade cultural nacional.

Porém, a estabilidade das identidades nacionais está em crise, pois o fenômeno chamado globalização está atravessando as fronteiras, enfraquecendo (através do contato com outras culturas que hoje podemos ter dentro de nossas casas pela TV, rádio,

computador, telefone celular e etc.) as culturas nacionais e deslocando e/ou desestabilizando nossas identidades culturais nacionais. (HALL, 2006, p.74).

Assim, surgem as chamadas identidades híbridas.

Outra identidade do sujeito que está presa à corrente essencialista são as nossas identidades sexuais/de gênero que são construídas de acordo com nossas genitálias. Essa importância dada ao sexo biológico criou e impôs um padrão em nossa sociedade: a divisão binária homem/mulher que possui como paradigma a heterossexualidade.

Esse padrão, por sua vez, criou comportamentos, práticas sociais construídas a partir de nosso sexo biológico e sacramentadas na interação social como gênero que, como destaca Swain (2009) é quem “cria o sexo e não a evidência de seu contrário.” (SWAIN, 2009, p. 14).

Dentre os responsáveis por enraizar tal padrão destacamos duas instituições: a igreja (cristianismo) e a ciência, que, como afirma Foucault em *A história da sexualidade I*, produziram verdades sobre a sexualidade¹. A igreja com sua forte presença através de missas, sermões, confissões, batizados, casamentos e em datas religiosas como Natal e Páscoa, criou mistérios em torno da sexualidade. Utilizava exemplos extraídos da bíblia, como o casal hetero Adão e Eva, para impor o discurso de que as relações só seriam abençoadas se tivessem a finalidade de reprodução.

A ciência e seus estudos também contribuíram nesse processo de enraizamento. Utilizando-nos do exemplo de Swain (2004): a explicação da psicanálise que explicita fases para uma sexualidade “normal”: “anal, oral, genital, da infância ao estágio final de adulto”. (SWAIN, 2004, p. 57). Segundo a psicanálise, no caso dos homossexuais ocorreu uma pausa, uma fixação em uma dessas fases, não completando o pleno desenvolvimento sexual e vivenciando uma sexualidade mais ou menos infantilizada (SWAIN, 2004, p. 58).

Por isso as relações homossexuais são consideradas anormais. Portanto, a igreja juntamente com a ciência foi gradativamente, como destaca Swain (2004), censurando,

¹ Várias outras instituições de saber e poder produziram verdades sobre a sexualidade, como por exemplo, a Pastoral católica e a evolução da confissão que através de estratégias discursivas e de poder fizeram com que o homem falasse sobre a sua sexualidade. Nela os indivíduos não deveriam contar somente “suas infrações às leis do sexo”, mas sim relatar para si mesmo e para o outro tudo relacionado ao seu sexo: detalhar o ato sexual, os momentos de prazer e todos os seus pensamentos e desejos mais profundos. Assim, a pastoral cristã, instaurou, talvez pela primeira vez, o dever de colocar o sexo em discurso no “Ocidente moderno”. (FOUCAULT, 1988, p.25-27).

delimitando a sexualidade e criando perfis, padrões a serem seguidos. (SWAIN, 2004, p. 54).

Dessa forma, o sexo biológico se solidificou como essência do ser humano. Somos rotulados por uma identidade sexual/de gênero a partir do momento em que nascemos; se nascemos com uma vagina nossa identidade é feminina e se nascemos com um pênis nossa identidade é masculina.

Essa estagnação identitária que a divisão binária nos impõe se contrapõe com a liberdade e transitoriedade, ressaltada por Bauman (2001; 2005), que os indivíduos da modernidade líquida vivenciam.

E diante da essencialidade de nossas identidades sexuais/de gênero nos perguntamos: Afinal, na era da instabilidade onde a mutação identitária rege nossas vidas, ficaremos para sempre presos ao sexo biológico que nos condena a uma identidade construída de acordo com nossa genitália?

Os discursos feministas atuais rechaçam a ideia de uma identidade feminina, noção “singular de identidade” centrada na importância dada ao sexo biológico, pois segundo autores como Butler (2009) não é possível desconsiderar todas as diferenças - experiências (como por exemplo: etnia, raça, opção sexual) em nome de uma só semelhança: o sexo biológico. (BUTLER, 2010, p. 21; SWAIN, 2000, p. 87-88).

São esses discursos que, ao iniciar esse processo de “des-identificação”, abrem caminho à crítica da “verdade do sexo” e conseqüentemente da divisão binária. (SWAIN, 2004, p.88).

Beatriz, personagem bissexual do romance *Beatriz y los cuerpos celestes* de Lucía Etxebarria, encontra-se perdida neste mundo binário: homem/mulher e não sabe qual é sua identidade sexual/de gênero:

(...) yo sentía secretamente que me habían colocado fuera de sitio, que el mundo al que yo pertenecía por derecho estaba fuera, fuera de mi casa, fuera de mi colegio, escondido en alguno de los rincones secretos de Madrid, en alguna esquina recóndita que no alcanzaba a verse desde mi autobús. Pero ¿dónde? (ETXEBARRIA, 1998, p. 140).

A personagem Beatriz está deslocada, pois não encontra o seu lugar, sua identidade.

Qual é a identidade sexual/de gênero desse ser que abala a tradicional divisão binária? Que caminho podemos seguir para nos libertar da prisão da carne? Tentaremos

discutir essas questões através da análise da personagem e dê suas linhas que, segundo Deleuze e Guattari, compõem todos nós e organizam o rizoma:

(...) somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linha. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras...se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso (...) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.12).

As linhas de Beatriz: Rizoma

*En el mundo en que yo crecí parecía
estar muy claro lo que era un hombre y lo
que era una mujer.*

A vida da personagem Beatriz é delimitada por segmentos: o colégio só para meninas no qual estuda, dirigido por freiras e marcado por uma educação rígida e sem contato com rapazes. E sua família, pai e mãe, que delimitam ainda mais sua vida. Para os pais de Bea, sua vida já está prevista: ela irá concluir um curso superior, irá encontrar um rapaz, irá se casar, terá filhos, enfim, constituirá uma família.

Temos a “linha de segmentaridade dura” de Beatriz, seu colégio e sua família. Essa linha são territórios determinados e estáveis, uma espécie de rotina onde tudo é previsto e contado, é um “porvir”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.4).

Deleuze e Guattari afirmam que nossos relacionamentos são segmentarizados, “de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.5). Dessa forma, esses autores exemplificam a estabilidade de nossos relacionamentos ao explicitarem que o noivo da jovem personagem da novela “Na gaiola” de Henry James pode dizer a ela: “Sou homem e você é mulher (...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.5).

Portanto, temos traçada a “linha de segmentaridade dura” de Beatriz em que tudo está planejado, até mesmo seus relacionamentos, para assegurar sua identidade sexual/de gênero:

En principio, mi primera identificación fue fácil: yo era una niña. No había más que ver la forma en que me vestía, mi uniforme de colegio, todos los aditamentos (...). Pero más adelante, al ir creciendo, empecé a compararme a mí misma, respeto a mis impulsos e intereses, con lo que me rodeaba, con la idea que las monjas y mi madre tenían sobre la niña que debía ser y la mujer en que tendría que convertirme, y me di cuenta de que yo no era y, nunca sería, así.

A “linha de segmentaridade dura” aparece com as freiras e a mãe da personagem que delimitam o tipo de menina que Beatriz deve ser e planejam a mulher na qual ela deverá converter-se. E ainda, podemos ver o momento em que a “linha de segmentaridade maleável” da personagem é acionada através da descoberta de seus interesses, impulsos e desejos que a fazem descobrir a existência de uma nova vida.

No colégio, a personagem conhece Mônica e é através dela que Beatriz descobre o seu desejo, a sua homossexualidade. Com a amizade de Mônica, a personagem descobre uma nova vida, passa a viver uma nova experiência através do amor que sente por sua amiga. E tal experiência, existência de uma vida diferente, não estava demarcada na linha dura.

As linhas maleáveis são “linhas secretas de desorientação”, de procura por um novo território e ao contrário da “linha de segmentaridade dura” que possui “segmentos bem definidos”, a linha maleável é “abstrata” e nasce por acaso e sem explicação. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 6).

Na convivência com Mônica, Bea alcança um “quantum máximo” ou “platô”: local de intensidades que se desenvolve para evitar qualquer orientação, ou seja, uma estabilidade momentânea nessa nova experiência, novo território. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.33). Chegamos ao ponto em que Beatriz não poderá ultrapassar, pois essa sua linha maleável será derretida já que nada aconteceu entre ela e Mônica além de um beijo no banheiro de uma boate GLS enquanto se drogavam.

A personagem e sua amiga Mônica serão redirecionadas as suas linhas duras. Mônica ficará noiva de seu namorado Javier e Beatriz cursará uma faculdade e encontrará um rapaz com quem iniciará um namoro.

No entanto, a personagem já não é a mesma. Com a descoberta de outra vida fora de sua estabilidade demarcada, ela cria uma terceira linha – “linha de fuga”. Esta linha é criada através do desejo de mudança de Bea, de fugir do território planejado.

A “linha de fuga” é, segundo Deleuze e Guattari, uma explosão das outras duas segmentaridades (dura e maleável), é uma abertura, uma luz que mostra para a personagem que ela pode criar, inventar outro caminho, “desterritorializar-se”. Portanto,

é a criação de um novo território que foge do território demarcado (linha de segmentaridade dura). (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.6).

Ao criar uma “linha de fuga”, Beatriz faz ocorrer uma ruptura (obedecendo ao princípio de ruptura do rizoma) no rizoma que é organizado por linhas de segmentaridades e necessita de linhas de fugas para se estender, alongar-se, fugir, criar algo novo, construir a cada dia o rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18-19-20).

Beatriz aciona a “linha de segmentaridade maleável”, inventa uma linha de fuga para si e inicia também um processo de des-identificação. A personagem critica a existência de padrões, comportamentos e práticas criados a partir do sexo biológico e assim, nega-se a fazer parte de qualquer grupo.

A personagem afirma não querer ser mulher, pois não quer se limitar: No quería ser mujer. Elegía no limitar mis decisiones futuras a las cosas pequeñas (...). Elegía no pertenecer a un batallón de resignadas ciudadanas de segunda clase. (ETXEBARRIA, 1998, p.36). Ou seja, a personagem nega seu sexo biológico, pois se afirmando como mulher suas decisões seriam limitadas por seu gênero.

Em um primeiro momento não gostava de homens pela sua referência masculina mais próxima: seu pai, que quase nunca estava em casa e mantinha relações fora do casamento. Também não se identifica com os homossexuais (gays e lésbicas) que frequentam o seu apartamento.

Beatriz ainda critica esse grupo de homossexuais que querem parecer diferente dos heterossexuais e acabam formando outro grupo homogêneo. Através desse processo de des-identificação Beatriz questiona a homogeneização como fundamento de uma identidade autêntica como é o caso do escritor francês radicado no Québec Naim Kattan que é “de origem judia, nascido em Bagdad e québécois por opção.” (SIGNORINI, 1998, p.339-340).

Kattan assume a figura de nômade ou viajante do “transcultural”, pois quando tentam enquadrá-lo, prendê-lo a alguma identidade cultural nacional ele foge. (SIGNORINI, 1998, p.339-340).

Ainda no processo de des-identificação da personagem, podemos reconhecer dois princípios do rizoma. Pois, negando-se fazer parte de um grupo, não aceitando uma identidade, Beatriz não se fixa em um ponto, não cessa o movimento criando uma raiz ao invés de um rizoma no qual suas linhas devem ser conectadas as outras de maneira

infinita sem fixar um ponto, estabelecer uma ordem. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.15-16). Estão presentes assim os princípios de conexão e de heterogeneidade.

Então, a personagem é lançada a sua “linha de segmentaridade dura” e vai para a Escócia estudar Literatura inglesa, porém Beatriz conhece uma moça chamada Cat por quem se apaixona e através de seu desejo cria mais uma “linha de fuga”.

No entanto, Bea passa a sentir-se limitada em seu relacionamento com Cat, pois só frequentavam boates GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) e o apartamento no qual elas moravam era frequentado quase somente por homossexuais, com exceção de Barry amigo de Cat: “Nos movíamos en universo limitado, en nuestra propia constelación de clubes de ambientes, y la gente a la que conocíamos, en general, tampoco había viajado a otras galaxias. Casi no nos relacionábamos con heterosexuales (...).”

Na faculdade, a personagem passa a se interessar por um rapaz que conheceu no refeitório. Chamava-se Ralph e os dois acabam tendo um caso. Ao descobrir seu desejo por Ralph, a personagem aciona outra “linha de segmentaridade maleável”, o seu relacionamento com seres do sexo oposto já era previsto por sua “linha de segmentaridade dura”, porém ela pensava que nunca iria relacionar-se com homens, pois os repugnava (pois eles a repugnavam) pela sua referência masculina. Dessa forma, seu interesse por um rapaz a faz perceber a possibilidade de uma nova experiência, a descoberta de outra nova vida.

Essa “linha de segmentaridade maleável” explode em outra “linha de fuga”, outra abertura, a criação de outro território. Bea foge do território – relação com Cat que estava querendo prendê-la, limitá-la. Acontece, então, outra ruptura, alongando o rizoma. Deleuze e Guattari ressaltam que o rizoma é o múltiplo em que o uno pode ser subtraído dele e nunca o contrário. Ou seja, no rizoma não há uma unidade da qual presidem linhas, existem, apenas, linhas.

Ao relacionar-se com Ralph e criar mais uma linha de fuga, Beatriz passa a negar o sexo como determinante das relações abrindo caminho para que novas multiplicidades preencham o seu rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.17). Nesse comportamento da narradora-personagem podemos reconhecer o principio de multiplicidade do rizoma:

La mujer que amó Ralph era la misma que amó Cat y sé que será difícil comprender, para quién no lo haya vivido, que amó del mismo modo al uno que la otra. Que no hubo grandes diferencias en que lo hacíamos. Que la fisiología no determinó nunca la mecánica amorosa. Que yo nací persona, y amé personas.

Para a personagem o desejo é o que determina as relações, Bea, configura-se assim, como uma crítica à divisão binária: “Yo puedo amar hombres y mujeres no distingo entre sexos” (ETXEBARRÍA, 1998, p. 213).

Com o seu relacionamento com Cat e com Ralph, Beatriz alcança outro “platô” que a realiza e a faz sentir-se feliz. A narradora-personagem não chora mais com saudades de Mônica e por seu relacionamento com Cat que a fazia sentir-se limitada e sufocada. Porém, junto com essa estabilidade momentânea surge a dúvida: Qual é o lugar de Bea nesse mundo binário? Qual a identidade da personagem? Assim ela se pergunta: “Según El tópico, yo conocía lo mejor de los dos mundos. (¿Sólo hay dos? ¿Y donde se supone entonces que resido yo? (ETXEBARRÍA, 1998, p. 221).

Uma das características mais importantes do rizoma é que ele possui múltiplas entradas. Deleuze e Guattari afirmam que o rizoma é como um mapa: “aberto e conectável em todas suas dimensões” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22). Assim, também é Bea, aberta, despida de um sexo, comandada somente pela sua individualidade e desejo que pulsa “em torno de pessoas e não de sexo definidos” (SWAIN, 2004, p.95).

Ao buscar um eterno “platô”: estado de intensidades, de força, autonomia que não é a metade de um só (masculino ou feminino) e sim uma totalidade como afirma a personagem: “Ansiaba la perfección de un estado primordial, un estado de fuerza y autonomía, anterior a lo masculino a lo femenino. No quería ser La mitad de uno. Sentía una profunda nostalgia de un ideal que llevaba dentro, quizá más inexistente que perdido (...).”

Beatriz cria para si uma identidade rizomática, que não pode ser chamada de identidade sexual ou de gênero, pois é antes de tudo: “uma liberação da sexualidade, não somente em relação à reprodução, mas também em relação à genitalidade” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.29).

Tal identidade pode ser nomeada nômade e é construída a cada dia, pela personagem na sua liberdade, experimentação e desejo. Individualidade comandada pelo desejo que cambia constantemente, buscando novas posições. Identidade que traça mapas no qual podemos indicar o lugar onde estivemos e não estamos mais. (SWAIN, 2000, p.13-14).

Uma identidade mutável de acordo com as experiências e posições de cada sujeito. Onde a individualidade e o desejo constroem a cada dia uma nova identidade.

Considerações finais:

Através da análise das linhas que atravessam a personagem Beatriz e da identificação dos princípios do rizoma que é organizado por essas linhas, percebemos que a narradora-personagem buscava um eterno platô, um local estável com intensidades e forças em que ela alcança um estado de totalidade e autonomia, e não seria somente a metade de um: mulher ou homem.

Beatriz, em sua busca por saber qual é a sua identidade sexual/de gênero, cria para si uma identidade rizomática ou nômade segundo Swain:

Uma identidade em construção, móvel, transitória, uma identidade somente retrospectiva, da qual podemos traçar mapas acurados, mas “(...) a que indica unicamente onde já estivemos e onde, conseqüentemente, não estamos mais.”(BRAIDOITTI, 1994,p.35). O que fomos, e já não somos mais. Ou melhor, o que pensamos ter sido e permanece no que a memória seleciona. (SWAIN, 2004, p. 13).

O nomadismo “não nega a existência de estruturas identitárias” e sim, as desestabiliza. Pois é uma “política identitária”, considera o “lugar de fala do sujeito” em determinado momento. (SWAIN, 2000, p. 13-14).

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,2005.

_____. **Comunidade.** In: Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

_____. **Emancipação.** In: Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/gênero/desejo.** In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Rizoma**. In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **1874 – Três Novelas ou ‘O que se passou?’**In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 4. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ETXEBARRÌA, Lucía. **Beatriz y lós cuerpos celestes**. Espanha: Destino Ed.,1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SIGNORINI, Inês. In: *Lingua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo FAPESP, 1998.

SWAIN, Tânia Navarro. **Feminismo e lesbianismo: A identidade em questão**. Publicado em : *Cadernos Pagu* (12) 1999: pp.109-120

_____. **Heterogênero: “Uma categoria útil de análise”**. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 23-36, 2009. Editora UFPR.

_____. **Identidade nômade: heterotopias de mim**. Publicado em: *Colóquio Foucault/Deleuze*, Unicamp, 2000. Disponível em: <http://www.tanianavarroswain.com.br/chapitres/bresil/heterotopias%20de%20mim.htm>. Acesso em: 27 fev., 2012.

_____. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

BELINHA E O ASSASSINO: IDENTIDADES SOCIAIS EM FOCO

Luciana Asadczuk (Graduanda) – UEPG

Eunice De Moraes (Doutora) - UEPG

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar o comportamento das personagens do conto *Belinha* da coletânea de contos “*Ela e Outras Mulheres*” de Rubem Fonseca. O foco de análise será o comportamento contraditório, a duplicidade moral da personagem de ficção Belinha em contraponto com o comportamento de seu namorado, um assassino profissional, bem como seus comportamentos entre o ser social interior e o ser exteriorizado. Como embasamentos da análise serão observados os conceitos de Antonio Candido (1981) sobre a construção do personagem, Stuart Hall (1999) sobre as identidades sociais no pós-modernismo e Fábio Lucas (1970).

Palavras – chave: Identidade; Comportamento contraditório; Personagem;

Nas décadas de 60 e 70, em meio à crise do Romance e a valorização do conto, surge Rubem Fonseca com “Os Prisioneiros” em 1963, seus primeiros contos, no Rio de Janeiro. Atentíssimo ao detalhe, Fonseca retrata em seus contos a falta de liberdade, a violência, o erotismo, a alienação, entre outras situações ocorridas na mudança de comportamento da nova sociedade. Suas obras retratam a vida urbana, os conflitos de uma sociedade desenvolvida, geralmente de classe média-alta. Segundo Fábio Lucas (1970): “Poucos ficcionistas são capazes de descrever a vida das grandes cidades como verdadeiramente uma ‘selva trágica’, em que o cotidiano aparece como um conjunto de ciladas fatais e irreversíveis” como o faz Rubem Fonseca (p. 125).

Em 2006, Rubem Fonseca lança “Ela e Outras Mulheres”, uma coletânea de vinte e sete contos, sendo que um intitula-se “Ela” e os outros vinte e seis têm por título o nome das personagens femininas que nem sempre protagonizam os enredos. No conto “Belinha, por exemplo, a personagem feminina ocupa posição secundária marcada não apenas pelo desenvolvimento da ação do conto, mas também pelo ponto de vista do narrador homodiegético, uma voz masculina com conceitos e posicionamento sócio-culturais que revelam, não uma disputa de gênero, mas antes uma luta moral e ética pela sobrevivência.

Neste artigo será analisado o conto: “Belinha”. A análise será em torno da construção das personagens Belinha e o Assassino, bem como da construção de suas identidades, dando ênfase para a duplicidade moral da personagem Belinha em contraponto com seu namorado, um assassino profissional, bem como seus comportamentos entre o ser social interior e exteriorizado.

Segundo Antonio Cândido (1981) as personagens da ficção são constituídas de percepções e imaginações de quem as criam. Embora existam inúmeras formas de se constituir uma personagem, cada autor tem a sua preferência, o seu estilo. As personagens de Fonseca são violentas e em alguns casos, são contraditórias, ou seja, apresentam comportamentos contraditórios. Ainda sobre a construção das personagens Antonio Cândido (1981) afirma que elas constituem a ficção e se revelam de modo mais completo que as pessoas reais. Cândido (1981) mostra-nos duas definições de personagens usadas por Johnson, as de natureza e as de costume, aquelas são apresentadas por meio de traços distintos, escolhidos e marcados; e estas apresentadas pelo seu modo íntimo de agir. Cândido ainda cita Forster (1949) que distingue as personagens em planas e esféricas. As personagens planas, para Forster são construídas em torno de uma única ideia, não mudam no decorrer da obra, já as esféricas são capazes de nos surpreender, podendo mudar a qualquer momento.

Na construção das personagens, no conto *Belinha*, percebe-se tanto a presença de personagens esféricas quanto de planas. A seguir, tentaremos demonstrar este aspecto no conto.

Belinha e o Assassino (narrador personagem do conto) formam o enredo do conto. Belinha tem dezoito anos, moça fina, de família rica e importante. O Assassino, profissional no ramo de assassinatos, trabalha para um “Despachante”. É magro, de nariz grande, cabelos “meio” grisalhos, disfarçado de vendedor de produtos de informática, tem uma arma, a Walter P99, a qual gosta muito e namora Belinha:

[...] Mas eu uso um disfarce, para todo mundo eu sou um vendedor de produtos de informática, e carrego sempre uma maleta de couro cheia de panfletos. [...] (FONSECA, p.15)

[...] Minha namorada era moça de família importante cheia de grana, educada nos melhores colégios, falava francês, chamava-se Belinha ou Isabel ou Isabelinha ou Bel, eu preferia Belinha porque ela era a mulher mais linda do mundo. [...] (FONSECA, p. 16)

[...] A pistola, como esta Walter P99 semiautomática, tem um pente ou carregador com cartuchos que se enfia no cabo, depois de cada disparo o cartucho vazio é ejetado e um novo cartucho é extraído automaticamente do carregador e colocado em posição para ser disparado.

Ela também queria saber por que eu usava pistola e não revólver e eu expliquei, enquanto ela segurava a Walter como se fosse um rato morto, que as pistolas eram menores, mais leves e mais seguras, e que além disso a pistola permitia o uso do silenciador. [...] (FONSECA, p.17)

O Assassino tem duas paixões: Belinha e a Walter P99, se sente poderoso quando está com as duas, pois Belinha diz que gosta de bandido. O nome “Belinha” indica tanto o sentido de beleza “belus” quanto o de “Belum” ou bélico. Segundo o Dicionário Michaelis (1998) bélica significa: “Pequena coluna erguida à frente do templo de Beloma, em Roma, contra a qual o arauto de armas atirava uma lança, sempre que a guerra fora decretada” (p. 314). O que aproxima ainda mais a moça da arma e seu potencial para matar de modo silencioso.

O Assassino, além de personagem é o narrador do conto, é ele quem nos conta e ao mesmo tempo vive as ações.

Belinha namora o Assassino e diz que gosta de namorar bandido, mas não sabe ao certo qual é o trabalho dele:

[...] Ela não sabia o tipo de trabalho que eu fazia, achava que tinha contrabando no meio ou droga e pedia para ver minhas ferramentas e dizia que gostava de namorar bandido [...] (FONSECA, p. 16)

O Assassino faz serviços ao “Despachante”, este lhe dá uma ficha contendo informações do freguês, como são chamadas as vítimas, e dá a ordem de execução. Ele trabalha eliminando os adversários a mando do “Despachante”, como uma espécie de justiceiro. Uma das características de seu trabalho é atirar sempre na cabeça. Ao assassinar um aleijado no elevador, após descobrir que ele também era do ramo, pode-se perceber que suas vítimas são geralmente pessoas más, fora do comportamento comum na sociedade, como no seguinte trecho do conto:

[...] Calma, disse o freguês, com as duas mãos espalmadas para mim, tranquilo. Ele era do ramo, me olhava nos olhos. Vamos fazer negócio, eu pago mais, ele disse. Dei dois tiros na cabeça dele. [...] (FONSECA, p. 18-19).

Belinha o acompanha na morte do freguês, atuando como uma espécie de atrativo, de luz, que cega o observador da cena como nos informa o narrador:

[...] Chegando ao saguão peguei Belinha pelo braço e fomos embora, ninguém olhou para mim, se alguém olhasse na nossa direção só via Belinha. [...]. (FONSECA, p.19)

Belinha era bela e chamava muita atenção, assim o assassino deixava a cena do crime sem deixar pistas ou suspeitas.

Após o ocorrido, Belinha muda seu comportamento, surpreendendo o assassino. Ela deseja garantir seu status social dando fim à vida do pai a fim de ficar com sua fortuna, já que ele ameaçou cortar sua mesada e doar a parte da herança a entidades carentes. Este é o momento em que Belinha se torna bélica, de passiva e observadora torna-se ativa e idealizadora do assassinato do pai. Além disso, ela assume a posição do despachante, mandante, e isso incomoda o Assassino tanto quanto os valores morais e éticos envolvidos na proposta:

[...] Quando voltamos para o apartamento, Belinha, na cama, disse que queria falar uma coisa séria comigo. O pai dela ameaçava suspender a mesada que lhe dava.

– Foda-se a mesada do seu pai, eu lhe dou o dinheiro, eu disse.

– Mas não é só isso, ele anda tão aborrecido comigo que disse que vai doar para associações de caridade todo o dinheiro que tem nos bancos, que quando ele morrer não vou herdar um tostão [...]. (p. 20)

[...] – Quero que você mate o meu pai [...] (FONSECA, p. 21).

O comportamento de Belinha é transformado quando sente que poderá ficar pobre, construindo assim uma nova identidade por influência do meio social em que vive. Para entender melhor, observamos o que Stuart Hall (1999) afirma sobre as identidades:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. “[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar da identificação, e vê-la como um processo em andamento” (p.39).

Belinha vive em um ambiente de violência, onde pessoas são mortas sem explicação. Para ela, o namorado poderia matar qualquer pessoa. A atitude inesperada de Belinha pode ser fruto da convivência com o namorado. Na visão dela, ele simplesmente mata, já que, ela não sabe ao certo o que está por trás de tudo, como mencionado anteriormente. Como afirmou Hall (1999) a identidade se forma ao longo do tempo, é um processo em andamento. Belinha ao sentir que poderá ficar pobre, apresenta um novo modo de agir. Acostumada com a vida fácil, não consegue aceitar a possibilidade de viver na miséria. Os valores morais e éticos são suplantados e vencidos

pelos valores capitalistas, materialistas. A identidade de Belinha revela-se representativa de uma sociedade ocidental moderna em constante processo de formação. Belinha revela um comportamento aparentemente contraditório, desejando que o namorado mate seu pai [...] "Quero que você mate o meu pai" [...] (FONSECA, p. 21).

Belinha acredita que o namorado possa assassinar seu pai sem remorso, já que ele é um matador, mas o assassino demonstra um comportamento inesperado. Apesar de ser um assassino profissional, não admite o comportamento de Belinha. Palavras do assassino: [...] "A gente pode matar todo mundo, menos o pai e a mãe da gente" [...] (FONSECA, p.21).

O assassino se surpreende com a revelação repentina do comportamento e da personalidade bélica, violenta e imoral de Belinha. Ele, um matador profissional, mata porque é o trabalho dele, mata por dinheiro e muitas vezes por justiça, mas não admite que alguém queira matar o próprio pai ou a própria mãe. Ele decide então investigar a vida do pai de Belinha, o que significa buscar uma razão lógica, e não meramente emocional, para aceitar ou recusar a encomenda. A partir daí, Belinha já não o atrai mais, já não é mais a namorada fina, educada, que ele conhecia. Diante desta situação, o Assassino decide conhecer de perto o pai dela:

[...] Um dia, antes de ele pegar o carro, eu me aproximei e disse, desculpe, não sou daqui, como é que vou para o centro da cidade? Ele respondeu, estou indo pra lá, lhe dou uma carona, entre no carro, por favor. [...] (FONSECA, p.22)

[...] Ficamos conversando dentro do carro, eu disse que era de Minas e estava procurando emprego, podia ser de servente, qualquer coisa, eu precisava trabalhar, e ele me deu um cartão e escreveu nas costas um nome. É a dona Estela, a minha secretária, vou dar instruções a ela para procurar uma colocação para o senhor, passe nesse endereço amanhã pela manhã e fale com ela. [...] (FONSECA, p.22)

Ao notar que o pai de Belinha é de boa índole, ao contrário do que ela havia dito, o Assassino toma uma decisão:

[...] Cheguei precisamente à meia-noite, a Walter com o silenciador no bolso. Quando entrei, Belinha estava de pé na sala me esperando. Subimos as escadas. O quarto dele é aquele lá, o meu é aqui, vem. [...] (FONSECA, p.24)

[...] Ela deitou-se de barriga para baixo mostrando a bunda [...] me aproximei de Belinha, tirei a Walter do bolso e disparei na cabeça dela, bem na nuca, para ela morrer de morte instantânea e sem dor. Depois cobri o corpo dela com um lençol e saí, fechando a porta da casa. [...]. (FONSECA, p. 24)

Pode-se observar que o personagem Assassino não muda seu comportamento desde o início do conto, mata somente pessoas desonestas, pessoas que causariam mal à sociedade, isso explica a atitude de matar Belinha, após a mesma revelar outra identidade que ele desconhecia. Aqui é possível observar que o Assassino se encaixa na visão de Forster (1949) citado por Antonio Candido (1981) como personagem plana, já que não muda sua linha de comportamentos desde o início do conto, ou seja, continua tendo o mesmo comportamento de “justiceiro” e matador profissional que age de modo racional e consciente. Há uma moral e uma ética a ser seguida mesmo dentro de um sistema compreendido como imoral e ilícito pela sociedade como um todo. Não muda no decorrer das ações, segue sempre uma linha de comportamento, mesmo em outros contos da obra em que o mesmo personagem é recorrente. Já Belinha, assume o papel de personagem esférica, definido por Forster. Após ser apresentada pelo namorado como uma moça de família, ela nos surpreende com o desejo de matar o próprio pai. Belinha age silenciosamente, assim como a arma do Assassino, a Walter P99.

Após matar Belinha, o Assassino decide jogar sua arma “Walter P99” na água:

[...] O dia começou a raiar, e eu senti que alguma coisa estava acontecendo comigo, estava com vontade de chorar, mas chorar era coisa de viado e eu não chorei. Peguei a Walter e joguei ela o mais longe que podia. A pistola entrou na água sem fazer muito barulho. O sol estava tão branco que doía nos meus olhos. (FONSECA, p.25)

O assassino se desfaz de Belinha e também da Walter, suas duas companheiras, duas figuras que o faziam se sentir poderoso. Esse comportamento parece provar o quanto os três eram ligados. Agora que ele não tem mais Belinha, não tem sentido continuar com a Walter P99.

As personagens que mudam de comportamento no decorrer do conto “Belinha” são representações sociais de diferentes identidades num contexto cultural. Estas identidades são classificadas por Stuart Hall (1999) que nos apresenta três concepções de identidades, a identidade do sujeito do iluminismo, que nascia e continuava o mesmo ao longo de sua existência (o centro social do eu), a identidade do sujeito sociológico formada na “interação” entre o eu e a sociedade e a identidade do sujeito pós-moderno, na qual o sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” e mudam de identidade em todo momento. No caso do conto “Belinha”, pode-se notar que o Assassino, narrador-personagem do conto, tem uma identidade e continua com ela até o final, já Belinha possui duas identidades, a de mocinha de família e a de assassina, quando decide matar o próprio pai. Belinha representa a identidade do sujeito pós-moderno, ou seja, ela revela novas identidades e potencialidades de acordo com suas necessidades sociais, no decorrer de sua vivência:

[...] A Belinha era uma garota elegante na maneira de se vestir, de se sentar, de falar, quem olhasse para ela diria, esta é uma menina bem-nascida, de boa família [...] (FONSECA, p.17 – 18)

[...] Ela levantou-se da poltrona e sentou-se ao meu lado, na cama. Quero que você mate meu pai. [...] Fiquei calado. Matar o pai, pensei, porra, a gente pode matar todo mundo, menos o pai e a mãe da gente. [...] (FONSECA, p. 21)

Tal comportamento é denominado por Forster (1949) citado por Candido (1981) como personagem esférica. É possível que essa mudança de comportamento tenha sido resultado da convivência com o Assassino e seus comportamentos.

Fonseca aborda em muitos de seus contos a violência, a duplicidade e a influência da sociedade no ser social. No conto aqui analisado são apresentadas duas identidades diferentes na personagem Belinha. A primeira, o ser social interior, que consiste no caráter dela desde o início do conto até o momento em que decide matar seu pai. E a segunda consiste no comportamento de um ser exteriorizado, ou seja, comportamento adquirido por influência do meio em que vive. Essa duplicidade faz com que Belinha se comporte de forma surpreendente e inesperada. Para Antonio Candido (1981) isso se dá porque as personagens são construídas, algumas vezes, semelhantes às pessoas reais, levando ao conflito de comportamentos. As personagens Belinha e o Assassino representam o ser social moderno, morador da cidade grande, que vive em meio à violência, desafios e para sobreviver desafiam sua própria existência. Por exemplo, Belinha, precisa que mate seu pai para continuar sendo a “filhinha” mimada que sempre fora acostumada, já que agora corre o risco de ficar sem nada. O Assassino representa um ser social que trabalha porque precisa de dinheiro e nem sequer sabe tudo o que está por trás deste trabalho. Apesar de ser um matador de aluguel, não deixa de seguir uma ética e uma moral. Para ele, é inadmissível, por exemplo, matar o próprio pai ou a própria mãe.

O conto em estudo neste trabalho, assim como outros da mesma obra, retrata a vida urbana, os conflitos de uma sociedade desenvolvida e de indivíduos pertencentes à classe média-alta. Segundo Fábio Lucas (1989) A dualidade básica do Brasil, a extremação de ricos e pobres, sem a fortaleza de uma situação intermediária, estabilizadora, projeta-se com vigor nos contos de Rubem Fonseca (p. 151). Ainda de acordo com Fábio Lucas (1970) Fonseca, diferentemente dos outros escritores, não pertence à cultura da sociedade estável do século passado, destinatária de crônicas de costumes e de observações sutis acerca do dia-a-dia nada complexo. (p. 40-41). Fonseca

escreve com palavras grotescas, reproduzindo a linguagem geralmente usada pelo ser social marginalizado. Retrata a desestruturação da sociedade, os conflitos pós-modernos influenciados pela industrialização, pela imposição do “novo” ao sujeito.

REFERÊNCIAS:

CÂNDIDO, Antônio. “**A personagem de ficção**”. 6. Ed. Editora Perspectiva. São Paulo – Brasil, 1981.

FONSECA, Rubem. “**Ela e Outras Mulheres**”. Companhia das Letras. 2006.

HALL, Stuart. “**A identidade cultural na pós-modernidade**”. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 3. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCAS, Fábio. “**O caráter social da ficção do Brasil**”. 2. Ed. Ática – São Paulo, 1987.

LUCAS, Fábio. “**Do barroco ao moderno**”. Ed. Ática – São Paulo. 1989.

MICHAELIS. “**Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**”. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

BIBLIOTECA ESCOLAR: DE DEPÓSITO DE LIVRO E LUGAR DE CASTIGO A ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE LEITURA

Ana Cláudia Costa Fontana (Especialista) – UEPG

Luís Milanese (2002) afirma que a biblioteca não acabou e não acabará, porque mesmo que a forma mude, a essência permanece. A identidade de uma biblioteca tem relação com a necessidade de organização. Para essa função, sempre houve o bibliotecário: guardião do saber, zelador de livros, que deveria ler e facilitar o acesso à leitura. Mas as figuras pioneiras desse profissional, de perfil zeloso, detalhista e de severidade na organização, criaram uma espécie de folclore ao seu redor, responsabilizando-o pela prescrição de muitas regras acerca do uso de bibliotecas, o que acabou afugentando leitores. Só na última década do século XX, essa figura modificou-se, em vista de mudanças sociais que anunciavam o seu fim. “Não haveria mais lugar para ele (bibliotecário) numa sociedade em que o conhecimento passou a ser sinônimo de poder e a informação foi alçada à esfera das questões estratégicas de empresas e governos.” (MILANESI, 2002, p.17) Nesse tempo, os cursos de formação desses profissionais começaram a entendê-lo como alguém a quem não era devida somente a tarefa de catalogar e organizar livros.

A grande dificuldade é o alto grau de complexidade nas relações com os usuários. Aquele que se volta para atuar nesse campo, intermediando a informação e o processo educacional, deve, necessariamente, compreender muito bem a criança e o adolescente. Sem isso, sem essa dimensão educacional, o responsável pela biblioteca será, apenas, o agente da ordem dos manuais de regras. (MILANESI, 2002, pp. 64- 65)

Foi assim que a formação de um bibliotecário, entendido com um educador, teve o eixo deslocado da biblioteconomia para a intermediação entre pesquisadores e a informação, com vistas à humanização da biblioteca. Percebeu-se que, apenas conhecendo bem o público que frequenta uma biblioteca, é possível atendê-lo em suas expectativas. Quando o público a que se destina é formado por adolescentes, os desafios podem ser maiores já que são leitores difíceis, por se encontrarem em fase de transição

(...) a ordem e o silêncio das bibliotecas tradicionais podem ser um permanente desafio à inquietação típica da idade. O espaço para ele deve ser muito mais do que uma obrigação. Se (...) o adolescente precisa achar o que precisa para cumprir a sua obrigação escolar (...) deve aprender a desejar o conhecimento que está além do universo escolar. (MILANESI, 2002, pp. 62 - 63)

Uma biblioteca e, mais particularmente, a biblioteca escolar, deve atender à demanda: auxiliar o estudante a responder ao comando docente e ajudá-lo a ir além, ultrapassando os discursos homogêneos. “Buscar a informação é necessário, mas os caminhos que a biblioteca oferecer não estancam aí”. (MILANESI, 2002, p.64) Assim, apresentando leitura variada associada a recursos de multimídia, organizando o espaço de modo que construa visualmente práticas estimulantes e oferecendo atividades diversificadas como palestras, exposições, ciclos de filmes, dramatizações e outras, a biblioteca poderá favorecer que os seus usuários consigam ir além do meramente exigido pelos professores. Mas, como Milanesi atesta, as bibliotecas ainda resistem muito a essas práticas mais arejadas. Os adolescentes não costumam resistir a elas e, como consequência, também podem ser conquistados para a prática da leitura.

Na adolescência, surge ou se intensifica a resistência em cumprir tarefas de que os adolescentes não gostam, entre elas, pode-se citar a leitura por obrigação. Como também é um período em que há maior cobrança por pesquisas, as bibliotecas escolares ficam sempre repletas de estudantes dessa faixa etária mesmo que a busca por esses espaços não passe de mera obrigatoriedade. É certo que os adolescentes precisam cumprir a obrigação escolar, mas não devem parar por aí. A biblioteca pode sinalizar para um caminho que faça com que eles desejem o conhecimento que está além do universo escolar. Todavia, a falta de preparo (tanto físico quanto humano) da biblioteca frente a esse novo público, que não é nem criança, nem adulto, deixa essa clientela perdida num lugar em que não se reconhece. É por isso que Luís Milanesi fala da adequação do espaço ao público se fundamental para a organização da biblioteca, principalmente a escolar. Sem essa adequação, visitantes e bibliotecas serão estranhos uns aos outros. No entanto, em vez de buscar esse reconhecimento, muitas escolas ainda insistem em afastar seus alunos do espaço da biblioteca quando elegem esse como o lugar mais adequado para pôr de castigo alunos de perfil indisciplinado.

Lucia Helena Maroto, em sua obra *Biblioteca escolar, eis a questão!*, fala da subutilização desse espaço pelas escolas. A bibliotecária entende que as bibliotecas escolares, quando existem, não passam de depósitos de livros, ou de enfeite para a escola por

estarem submetidas a um sistema de ensino que restringe as fontes de informação aos professores e aos livros didáticos na maioria das vezes. Para ela, é essa postura que dificulta o trabalho crítico, criativo e consciente que deveria começar na escola e se estender para fora dela. Localização precária, função restritiva a depósito de livros e de outros materiais bibliográficos, espaço destinado à punição e à realização de pseudopesquisas, convertidas em meras cópias, diminuem drasticamente o alcance que as bibliotecas escolares poderiam atingir.

Que lugar é este que as pesquisas caracterizam como biblioteca escolar? Um local ínfimo de difícil acesso, onde são depositados livros e outros recursos bibliográficos, e que, quando há espaço, os alunos vão copiar verbetes de enciclopédias? Espaço de punição para os indisciplinados, ou mais um “apêndice” na estrutura administrativa da escola? (MAROTO, 2009, p. 60 – grifo da autora)

A importância da biblioteca escolar não é descoberta recente. Ainda na primeira metade do século XX, já havia quem defendesse seu valor. Lourenço Filho, citado por Maroto, já sinalizava para a complementaridade que deve existir entre escola e biblioteca escolar, dizendo que “uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento *vago e incerto*”. (LOURENÇO FILHO, *apud* MAROTO, 2009, p. 57 – grifo da autora)

Não basta que haja uma biblioteca escolar sem que haja um trabalho de integração entre professores, estudantes, atendentes, acervos de livros e demais equipamentos que compõem a biblioteca. A biblioteca só deixará de ser esse instrumento “vago” e “incerto” quando tiver a sua frente alguém que se encarregue de fazer a mediação entre os livros e os estudantes. É certo que as diversificadas fontes de informação e todas as possibilidades de leitura de uma biblioteca escolar são condições essenciais para a formação de estudantes leitores. Mas estes só chegarão àquelas de modo consciente e crítico se houver, no contexto educacional e/ou social em que vivem, alguém que possa promover uma real e efetiva aproximação entre ambos.

Se, na educação básica, os livros têm chegado às escolas por meio dos programas federais de disseminação de livros e de promoção de leitura, como o PNLL e o PNBE, a questão que se faz crucial é se tem acontecido a formação continuada de mediadores de leitura e a revitalização das bibliotecas. Com excesso de acervo, não seria a primeira vez na história que as bibliotecas teriam que se adaptar a uma nova configuração. O século XIX viu os acervos das bibliotecas universais crescerem

vertiginosamente. Graças às revoluções que antecederam o século e as invenções com que ele foi sendo premiado, a produção de livros tornou-se mais fácil e, como consequência, era preciso haver lugar para os comportar. Mas só isso não era suficiente num momento em que grandes bibliotecas como a Biblioteca Britânica, em Londres, e a Bibliothèque Nationale da França viam-se quase sufocadas pela grande quantidade de volumes que tinham que manter organizados em suas estantes. Nesse tempo, a tarefa dos bibliotecários na organização dos catálogos das bibliotecas foi essencial.

Battles (2003) observa que, nesse período, as pessoas que frequentavam as bibliotecas tinham objetivos muito claramente definidos. Ao bibliotecário, assim, restava a tarefa de localizar o título desejado e oferecer ao consulente. A ideia inicial, ao se organizar um catálogo, seria facilitar o acesso às obras que faziam parte de cada acervo. Essas obras de catalogação deveriam servir de instrumentos para auxiliar o trabalho do bibliotecário não só no atendimento a cada pesquisador, mas também no momento de conferir o acervo que estava sob sua responsabilidade. Foi Antonio Panizzi, um jovem revolucionário italiano em exílio, que estava à frente da Biblioteca Britânica no momento em que ela teve sua maior explosão de crescimento e percebeu que uma obra dessa natureza poderia ter seu alcance amplificado.

Panizzi cria o seu catálogo, mas não o concebe como uma mera listagem, ou um guia para conferência. Para ele, um catálogo era, antes de tudo, um instrumento político de transformação social, que poderia modificar o modo de se conceberem as relações entre leitores e livros nas bibliotecas. Impulsionado por um sonho democrático, mesmo longe de suas raízes italianas, o jovem bibliotecário, em relatório aos curadores do Museu Britânico, escreve em 1836:

Eu quero que o estudante pobre tenha os mesmos recursos que o homem mais rico deste reino para satisfazer sua vontade de aprender, desenvolver atividades racionais, consultar autoridades nos diversos assuntos e aprofundar-se nas investigações mais intrincadas. Acho que o governo tem a obrigação de dar a esse estudante a assistência mais generosa e despendida possível. (PANIZZI, apud BATTLES, 2003, p. 132)

O que Panizzi pretendia com seu novo sistema organizacional era tornar os mecanismos de busca mais transparentes aos consulentes, que, desse modo, poderiam adquirir mais autonomia. Em larga escala, esse procedimento ainda poderia aumentar o número de leitores nas bibliotecas já que com a nova concepção de catálogo, almejava-se formar um novo tipo de leitor “mais independente, mais consciente do sistema operante das bibliotecas” (BATTLES, 2003, p. 135). Iniciativas de bibliotecários como

Panizzi deixaram ainda no distante século XIX um importante ensinamento sobre a função das bibliotecas e da necessidade de uma intermediação entre os leitores e os livros. Tal ensinamento demonstra que a função das bibliotecas extrapola a ideia de que o espaço apenas reúne fonte de consulta para pesquisa, mas o concebe como um lugar comprometido com a formação de leitores e que exerce função social de transformação.

Mas, no Brasil, a história vai ser um pouco diferente. Neste país, apenas na segunda metade do século passado é que começam a surgir “diversas bibliotecas, gabinetes e sociedades de leitura, a maioria desses espaços constituídos através de doações de comerciantes e ‘senhoras’ de famílias da elite brasileira.” (KLEBIS, 2006, p. 74 – grifo do autor)

As bibliotecas escolares, tal como as concebemos hoje, começaram a surgir efetivamente com a criação das escolas normais e, posteriormente, dos ginásios estaduais, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Cabe salientar que, inicialmente, tais bibliotecas visavam o atendimento aos estudantes e professores das escolas normais, vindo mais tarde a serem implantadas, sobretudo nos ginásios, as bibliotecas destinadas às crianças, chamadas então de “bibliotecas infantis”. (KLEBIS, 2006, p. 75 – grifo do autor)

De lá para cá, muita coisa mudou. Embora hoje ainda se discuta a necessidade de se criarem esses espaços chamados bibliotecas escolares em algumas localidades, o que mais intriga, na verdade, é investigar o papel que estes espaços podem efetivamente desempenhar no cenário educacional da atualidade. Qual é, afinal, a função pedagógica de uma biblioteca escolar? Se a existência de uma biblioteca por estabelecimento de ensino está sendo garantida por uma lei federal¹, parece óbvio supor que o papel pedagógico de tais ambientes é de grande relevância para a educação.

Cintia Barreto, em artigo elaborado para o I Encontro Regional de Bibliotecas, realizado maio de 2008², fala da subutilização das bibliotecas escolares como espaço educativo e informacional para promoção de leituras, análises, debates e toda espécie de encontro entre livros e sujeitos. Como agravante, ainda lembra que elas são cenário de punições para alunos indesejados em sala de aula. Na tentativa de promover um repensar sobre o papel da biblioteca dentro da escola, e entendendo que todo esse repensar passa pela descoberta dos pontos que afastam os estudantes dessas salas de

¹ A Lei Federal 12.244/2010 (25/05/2010) determina a implantação até 2020 de um espaço denominado biblioteca com acervos de livros de, ao menos, um título por aluno matriculado em todas as instituições, independente do sistema e do nível de ensino.

² O encontro aconteceu em Araruama-RJ, sob responsabilidade da Coordenadoria Regional das Baixadas Litorâneas II da Secretaria de Estado de Educação.

leitura, ela elenca os principais contribuintes desse afastamento. Encabeçando a lista, está o espaço

não raras vezes a biblioteca fica num canto escondido da escola. Um local pouco arejado, úmido, mal-iluminado, desconfortável e apertado. Para agravar a situação, muitas escolas dissociam a sala de leitura da biblioteca, apresentando-as como lugares distintos, quando deveriam estar num único espaço. Nesse sentido, a biblioteca em si não passa de um "depósito de livros". (BARRETO, 2008)

Sanches Neto (1995), em crônica bem-humorada, há muito tempo discute a questão do espaço e fala do lugar central que a biblioteca deve ocupar no âmbito escolar

A biblioteca é sempre encarada como um anexo da escola. Mas, na verdade, ela é a sua alma. Para se atingir este local é necessário, (...), empreender uma aventura digna de Indiana Jones. Vejamos como poderia ser o "Breve guia para uma viagem à biblioteca": Entre no quarto corredor à esquerda, ande 20 metros, vire à direita, passe ao lado do cão de guarda que vigia a residência do caseiro, pule a pequena valeta por onde escorre a água da chuva (cuidado!, quando molhado o terreno é escorregadio), ande mais 50 metros e então encontrará um barracão abandonado, que serve de depósito, atravesse-o de uma extremidade à outra, no fundo descobrirá uma porta e nela deve haver (...) uma placa dizendo: Biblioteca. Entre sem bater e fique em silêncio. (SANCHES NETO, 1995)

A biblioteca escolar precisa ter visibilidade entre os alunos e essa deve ser a primeira atenção a se tomar no momento de pensar em sua instalação. Entendida como o "cerne do ensino" (SANCHES NETO, 1995), não pode ocupar lugar periférico. Assim como um comerciante que escolhe lugar privilegiado para erguer seu estabelecimento, os gestores de uma escola precisam entender a biblioteca como um ponto comercial e instalá-la em um lugar que seja movimentado, para que a possibilidade de receber visitantes (mesmo os ocasionais) aumente. Melhor ainda se esse espaço tiver comunicação com os locais em que os estudantes se reúnem em momentos de lazer (pátios, cantinas, locais de passagem durante intervalos) ou com os corredores de passagem na entrada e saída de alunos. Se no histórico das bibliotecas, elas foram (ou continuam sendo?) muito utilizadas para que estudantes indisciplinados pudessem cumprir castigos e punições, é mais do que certo que essa estratégia não faz parte da função pedagógica da biblioteca para a formação do aluno. Então, por que não associar a prática de leitura e o espaço mais propício para ela a ambientes mais prazerosos?

Para Milanese (2002), a falta de adequação do espaço ao público que atende é a questão que mais tem afastado os adolescentes e jovens das bibliotecas. Nem crianças, nem adultos, não conseguem se reconhecer nas bibliotecas infantis, quase sempre muito personalizadas a essa faixa etária, nem nas bibliotecas públicas pensadas

exclusivamente para os adultos. “São raras as bibliotecas juvenis que incorporam em sua organização elementos típicos dessa faixa etária.” (MILANESI, 2002, p. 61). O estranhamento será inevitável se a adequação de espaço não ocorrer, então as bibliotecas escolares do Ensino Médio precisam se adequar à clientela que atendem.

Além dessa adequação, é necessário também que o espaço seja amplo. Isso para que possam ser realizadas outras atividades como “hora do conto”, “dramatizações” ou “jogos de estímulo à criatividade”. É claro que essa pode não ser a realidade da maioria das bibliotecas escolares das escolas públicas. Por esse motivo, é necessário que o espaço da biblioteca também possa ser ampliado para outras dependências da escola quando não houver possibilidade de desenvolver essas atividades no mesmo ambiente em que os livros são armazenados. Milanesi (2002) ainda sugere que o espaço de uma biblioteca para crianças seja mutante, com áreas para acervo e outras para ações individuais ou coletivas. Essa ideia não precisa ficar restrita apenas a esse público. Para adolescentes e jovens, seres em transformação não só física, mas sobretudo identitária, essa mobilidade espacial pode ser bem-vinda também e ainda poder resolver o problema do espaço diminuto de muitas bibliotecas escolares.

Essas posturas conduzem a um perfil mais humanizador para a biblioteca. Para isso se concretizar, é preciso que haja grande ligação entre os profissionais que estão à frente das bibliotecas escolares e os estudantes que atendem. São necessárias mais posturas de intermediação destes profissionais, que técnicas de biblioteconomia, pois são educadores antes de serem bibliotecários e devem diminuir as lacunas entre estudantes e informação e promover aproximação entre aqueles e os livros. Realizada assim, uma biblioteca é “mais que lugar de livros e outros materiais, mas espaço bem cuidado para prática de educação sem provas e cobranças.” (MILANESI, 2002, p. 60)

Outros dois problemas apontados por Barreto (2008) dizem respeito ao acervo. O primeiro é sua desatualização e as péssimas condições de uso. O empobrecimento desse acervo, muitas vezes, se deve a doações de pessoas envolvidas com a comunidade escolar, que veem no ato de doar uma forma de se livrar de livros pelos quais não têm mais interesse. O segundo problema está relacionado ao modo como as obras são organizadas. A autora faz referência a catalogações confusas, desorganizadas e, por isso mesmo, de difícil consulta. O obscurantismo do sistema utilizado pelas bibliotecas para relacionar seu acervo contribui para aumentar o desinteresse dos potenciais usuários pela biblioteca. Pela inexistência de um sistema que funcione como Panizzi idealizara

no século XIX, as bibliotecas escolares, muitas vezes, não permitem que seus usuários manipulem os livros, senão aqueles que lhes sejam entregues pelos profissionais que atuam nesses espaços. Se os estudantes não podem excursionar pelo acervo, a eles é vedada a sorte da descoberta. Muito dificilmente esses estudantes poderão ser surpreendidos por uma leitura não encomendada.

Partilhando de ideia similar, Sanches Neto (1995), já tinha falado dos entraves que um acervo, seja pela sua constituição, ou pelo modo como é disposto, pode impor aos usuários de uma biblioteca escolar, que, neste caso, em vez de serem formados leitores poderão ser deformados por essa pretensa sala de leitura. Segundo Sanches Neto, o excessivo rigor organizacional na disposição do acervo não é benéfico para o funcionamento de uma biblioteca. Por esse motivo, livros de estudo e de pesquisa devem estar misturados com os livros de ficção. No caso específico dos livros de literatura, uma biblioteca deve romper com todo tipo de divisão. Assim, as bibliotecas devem oferecer um cardápio de leituras bem variado. Não cabe a quem organiza o acervo julgar o valor estético ou literário deste ou daquele livro e o colocar em evidência, ou esconder as obras cujo valor possa calcular como ínfimo ou inexistente.

Uma verdadeira biblioteca, ainda mais quando se trata de uma biblioteca escolar, deve conter todo tipo de livro. É a variedade e não a especialização que define a qualidade de um acervo. Todos os livros, dos comerciais aos sérios, devem aprender a conviver, pacificamente ou não, nas estantes. É fundamental que não tentemos impor nossas preferências, uma vez que a clientela à qual eles são destinados é um feixe de destinos virtuais. A função pedagógica que nos cabe é estimular o florescimento destas virtualidades e não tentar conduzi-las para um caminho que julgamos o melhor. (SANCHES NETO, 1995)

Os mais conservadores poderiam rejeitar prontamente tal proposição. Mas ela é justificável e parece adequada ao momento que se vive. A biblioteca precisa aceitar que as várias áreas mantêm um parentesco entre si. Ao usar o termo “literatura” na sua acepção mais ampla, a biblioteca escolar poderá reproduzir essa indefinição de limites que se percebe entre as diversas áreas. “Vivemos um momento de completa indefinição de fronteiras entre ficção e história, conto e crônica, reportagem e conto etc. (...) Literatura significa aqui tudo que foi escrito sobre.” (SANCHES NETO, 1995) Uma biblioteca escolar deve ser o espaço da diversidade, não restritivo, onde todos podem se reconhecer e se encontrar. Essa aparente ideia de caos é justificada pelo autor, que vê na desordem uma facilitação do súbito encontro com o livro esquecido, garantindo-lhe ressurreição, na vontade de possuir o livro pela leitura.

Barreto (2008) aponta outro fator como problema que afasta os leitores das bibliotecas escolares: o profissional que atua nesse setor. Arena (2011) vê nesse profissional a essência de uma biblioteca escolar. Segundo ele, apenas “com livros mudos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores com a mediação dos educadores de biblioteca”. (ARENA, 2011, p. 14).

O que se espera de um profissional que aceite o desafio de estar à frente de uma biblioteca escolar é que seja dinâmico e disposto a construir essa enorme rede. Mas será que isso acontece? Barreto (2008) vê com pesar essa situação, ao não encontrar o perfil desejado de profissional para atuar nesse órgão, que é o coração de uma escola

infelizmente o que se vê são muitos professores em fim de carreira ou com problemas de saúde *encostados* nela. (...) na biblioteca encontram-se muitos profissionais que *precisam* de um lugar tranquilo, silencioso e vazio para passar os últimos dias, meses ou anos de suas vidas profissionais. Por isso, esses *educadores* preferem manter a ordem, o silêncio sepulcral e a disciplina no local. (BARRETO, 2008 – grifos da autora)

O conceito de biblioteca vincula-se às relações entre professores, alunos, bibliotecários, livros e a variedade de mídias de que dispõe, o que se concretiza pela ideia da formação de redes e conexões: “os sujeitos ensinam e aprendem a praticar leitura como múltiplas manifestações culturais.” Na escola, cada sujeito seria um ponto de uma grande rede cultural, “cujo ponto central de relacionamento de práticas culturais de leitura seria a biblioteca.” (ARENA, 2011, p. 14)

Mas se esses profissionais, muitas vezes, restringem a comunicação com os alunos a quase nenhuma, como seria possível formar qualquer tipo de rede? Barreto (2008) qualifica o contato que os atendentes de bibliotecas com os alunos como “frio, técnico e monossilábico” não indo além dos episódios de empréstimo e de devolução de livros e podendo, em algumas situações, nem existir. Essa postura não condiz com a função essencial de uma biblioteca, o fomento à leitura. Para que esse estímulo se concretize, é preciso que haja iniciativas de promoção vindas do dinamizador da biblioteca, funcionando como publicidade de autores, de textos, de livros e de tudo mais que possa ser lido. Sanches Neto (1995) defende essa ideia e vai além:

O que falta às pessoas que cuidam dessas bibliotecas (não ouse chamá-las de bibliotecárias) é um certo ardis comercial. Uma livraria, para vender seus produtos cria mecanismos de divulgação, de excitação da leitura. A biblioteca escolar é obrigada, se quer ter um papel ativo, a também se valer de artimanhas mercadológicas: criar vitrines (mesmo que sejam improvisadas), levando assim o livro para fora da biblioteca (para os

lugares onde os alunos ficam quando não estão em aula), criar a lista dos livros de seu acervo que são os mais lidos etc. (SANCHES NETO, 1995)

Para esse autor, a biblioteca precisa se materializar em um espaço mutante³. Promover mudanças temporárias dos livros e do dinamizador de leituras para espaços que vão ao encontro dos alunos parece ser um modo bastante eficaz de buscar uma aproximação com os estudantes e dar início às conexões essenciais na visão de Arena. Por ser diferente, por expor livros que poderiam ficar para sempre escondidos nas bibliotecas, por levar o profissional para junto da garotada nos ambientes em que costuma ficar, essa prática pode ser funcional, mas requer disposição e empenho.

Arena (2011) entende que o profissional que atende a biblioteca poderia auxiliar naquilo que os professores ficam impossibilitados de fazer na sala de aula, que é o trabalho com as operações que se fazem durante do ato de ler. O ensino dessas operações fica relegado a planos periféricos e é substituído pelo ensinar a ler no sentido mais técnico de decodificação que essa ação pressupõe, por esses professores estarem tão preocupados com o ensino do sistema linguístico. Existe, então, uma grande lacuna no ensino, quando se imagina que apenas o domínio do sistema de uma língua é garantia para que um sujeito possa ser um leitor proficiente. O autor entende que o discurso tão comum e recorrente de que os alunos não leem deve-se a essa lacuna:

os alunos não aprenderam as práticas culturais de leitura, por isso não podem produzir leitura, porque, em rigor, não sabem ler, pois aprenderam, de forma razoável, a produzir fonemas com base em grafemas, como qualquer aluno de língua estrangeira pode fazer, sem atribuir sentido algum ao que sonoriza. (ARENA, 2011, p. 15)

Como esse profissional não vive a pressão que o professor da sala de aula vive de ter que ensinar todo um sistema linguístico, pode “investir no ensino das ações de leitura como práticas inventadas e intensamente transformadas pelos homens a cada geração.” (ARENA, 2011, p. 15) Ensinar leitura é bem mais complexo que ensinar a ler. Mas Barreto (2008) lembra que o profissional que atua na biblioteca escolar é, muitas vezes, um não-leitor, alguém que terá dificuldades para fomentar leituras e não saberá ensinar as práticas culturais de leitura tão caras à formação do leitor. Nesse caos, falta um modelo, um educador responsável pelo estabelecimento das conexões entre os alunos e os livros e, principalmente, entre as leituras e seus sentidos, entre as palavras e as imagens que podem suscitar.

³ Essa ideia é, mais tarde, defendida também por Milanesi.

O mediador, diante do aprendiz que culturalmente se apropria dos modos de ler, ensina como lidar com os conhecimentos já organizados para levá-los ao texto durante a ação de ler e, simultaneamente, ensina a imprescindível ação intelectual de aprender a fazer perguntas, a responder ao texto e a procurar nele as respostas às perguntas formuladas. (ARENA, 2011, p. 16)

Uma biblioteca como essa nada tem de semelhante àqueles espaços antigos, depósitos de livros, semelhantes a santuários apropriados para esses objetos tão sagrados para serem maculados pelas mãos de não-iniciados. Para deixar de ser apenas um “apêndice” na escola, para virar centro dinamizador de leitura, não bastam boas instalações, acervo atualizado, infraestrutura moderna e profissionais qualificados, mas uma integração de todos esses elementos para pôr a biblioteca em funcionamento.

A leitura na escola tem sido um meio de sobrepujar as palavras do aluno aos saberes prontos e acabados de uma concepção de língua como estrutura fechada, pronta para ser usada. Ou seja, muitas vezes perde-se de vista que o ato de ensinar a ler é dialógico porque envolve interação entre professores e alunos e destes com texto. O ato da leitura é uma arena onde se realizam encontros, desencontros e confrontos de posições. (BARBOSA, 2011, p. 29)

Essa atitude responsiva que a leitura pressupõe exige um intenso trabalho com as manifestações dialógicas da multiplicidade de vozes de que um texto se constitui. Nesse sentido, um educador que se encarregue da tarefa de ensinar a ler não pode perder de vista que a leitura não é apenas uma atividade instrumental de aquisição de informações. Deve entender que ela é acima de tudo, é uma atividade de interação, que se estabelece a partir dos diálogos orientados por esse educador entre os alunos e os textos, intermediados pela linguagem que os une. Se esse educador não é um mediador de leituras, essa aprendizagem não acontece.

Por fim, Barreto (2008) apresenta o problema que entrava o funcionamento da biblioteca escolar, porque, de certa forma, gera todos os demais: a falta de um planejamento pedagógico que possa integrar a biblioteca ao PPP⁴ da escola. Para ela, o espaço é muito mal utilizado, uma vez que os usuários “reduzem-se a alunos que vão ao local tão-somente para copiar verbetes de grandes enciclopédias e dicionários antigos e empoeirados.” Não é possível que uma biblioteca escolar possa funcionar plenamente se não é pensada por toda a comunidade que a envolve. Nesse ponto, não se fala apenas dos profissionais que estão a sua frente e dos professores de língua. A biblioteca escolar deve ser pensada no coletivo e valorizada nesse âmbito, pois só assim é possível criar a

⁴ PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

conexão entre a biblioteca e a sala de aula. A respeito disso, assim como já defendeu Arena, a especialista argentina em literatura infantil, Cecília Bonjur⁵, também acredita nessa tese: “É preciso construir pontes entre sala de aula e biblioteca”. E essa sala de aula, evidentemente, é de qualquer disciplina.

Por fim, uma ressalva é importante fazer: o profissional que atua na biblioteca escolar não pode ser culpabilizado pelo insucesso da sua utilização. Para que o espaço cumpra plenamente sua função pedagógica, toda a equipe da escola precisa atuar na mesma direção para deixar bem clara a centralidade que a biblioteca deve ocupar no cenário educacional.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. *Leitura: teoria & prática*. Nº 57. Campinas: Global, 2011. pp. 10 - 17.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. *Leitura: teoria & prática*. Nº 57. Campinas: Global, 2011. pp. 28 - 37.

BARRETO, Cintia. *Biblioteca escolar: ranços e avanços*. I Encontro Regional de Bibliotecas. Araruama, 2008.

BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. Tradução. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. *Leitura e Envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros*. São Paulo, Faculdade de Educação - UNICAMP - 2006. (Dissertação de Mestrado).

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão!* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MILANESI, Luiz. *Biblioteca*. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma Biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. *Revista Leitura: teoria e prática* nº 26. Campinas/Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, dezembro de 1995.

⁵ Afirmação dada em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, em julho de 2012.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CARACTERIZAÇÃO DO FEIO NA CANTIGA SATÍRICA "AI, DONA FEA!"

Mainara Damaceno Tavares (Graduanda) - UNESPAR/FAFIPAR

Orientadora Cristian Pagoto (Mestre) - UNESPAR/FAFIPAR

Nas cantigas medievais trovadorescas, encontramos quatro categorias, que são: cantigas de escárnio, maldizer, amor e amigo. Essas cantigas eram escritas para exaltar uma Dona ou Senhor – cantigas de amor –, para demonstrar saudades do amado que partira para alguma missão ou fora embora sem dizer nada, ou como as de escárnio e de maldizer, escritas e cantadas para difamar, mostrar indiferença, ser irônico ou sarcástico.

Escolhemos para uma breve leitura a cantiga satírica de João Guilhade, conhecida como “Ai, dona fea!”. Transcrevemos a cantiga abaixo e em seguida abordaremos alguns temas relacionados ao feio, à paródia, ao baixo corporal e à carnavalização.

Ai, dona fea! foste-vos queixar
por que vos nunca louv'en meu trobar
mas ora quero fazer un cantar
en que vos loarei toda via;
e vedes como vos quero loar:
dona fea, velha e sandia!

Ai, dona fea! se Deus mi perdon!
e pois havedes tanto gran coraçõn
que vos eu loe en esta razon,
vos quero já loar toda via;
e vedes qual será a loaçõn:
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
en meu trobar, pero muito trobei;
mais ora já un bon cantar farei,

en que vos loarei toda via;
e direi-vos como vos loarei:
dona fea, velha e sandia!

A cantiga “Ai, Dona Fea!” é denominada Cantiga de Maldizer, pois é considerada uma crítica direta, com uma linguagem chula, vulgar e grosseira. As palavras são “descobertas”, e nos mostra que esse tipo de cantiga foi escrita com o intuito de ser uma paródia das cantigas de amor e amigo. Como percebemos na estrofe abaixo, o trovador utiliza o mesmo léxico da cantiga de amor, porém nesta cantiga de Maldizer as palavras soam irônicas e o louvar dirigido à dama ganha dimensões de deboche.

Ai, dona fea! foste-vos queixar
por que vos nunca louv'en em meu trobar
mas ora quero fazer um cantar
em que vos loarei toda via;
e vedes como vos quero loar:
dona fea, velha e sandia!

Como citado acima, percebemos o que são as palavras “descobertas”, o trovador não se preocupa em nenhum momento em como estas palavras serão recebidas pelo público. O trovador não se preocupa em chamá-la de fea, velha e sandia¹. Então vemos que ao contrário das cantigas de amor, as cantigas de Maldizer, surgiram com o intuito de difamar, de desvalorizar, falar mal e desdenhar, independente do gênero e da classe social, poderia ser alvo da crítica a mulher, homem, padres, realezas e etc.

Sendo assim, como na maioria das vezes, sempre temos o reverso, o contrário, ou seja, a paródia. Affonso Romano de Sant'Anna nos dá uma definição muito significativa: “A paródia é um efeito de linguagem que vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas... é um efeito sintomático de algo que ocorre com a arte de nosso tempo” (SANT'ANNA, 2004, p.7).

Mas vejamos bem, essas paródias se tornaram comum na contemporaneidade, entretanto as cantigas de escárnio e maldizer são da época medieval, mostrando-nos que desde a Idade Média, já havia registros. Sant'Anna ainda nos diz:

¹ Sandia: No Minidicionário de Soares Amora quer dizer: louca, pateta, idiota.

Não significa isto, contudo, que a paródia seja uma invenção recente. Como mostrarei em diversas partes deste estudo, ela existia na Grécia, em Roma e na Idade Média. Talvez o que tenha ocorrido modernamente seja não apenas uma intensificação do seu uso e, por isso, um interesse maior da crítica, o que fez com que, de repente, pareça que a paródia seja um traço de nossa época (SANT'ANNA, 2004, p. 07).

Então, vimos que o tempo intensificou não somente o uso, mas a forma com que tornamos a olhar o termo, pois se tempos atrás isso era visto como algo grosseiro, com o tempo se transformou em algo “normal”.

As cantigas de maldizer foram, realmente, criadas com a intenção de mostrar o lado mais bruto, mais feio, tanto físico, como moral das pessoas; como nos mostra José Luís Rodríguez em seu texto “A Mulher nos Cancioneiros”:

Se a descrição da mulher nas cantigas de teor satírico (ou simplesmente lúdico) se desenvolve no mesmo quadro, de linguagem e conceitos, da lírica amorosa, o contra-texto reflectirá, consciente ou inconscientemente, os rasgos antitéticos da beleza da dama. Em lugar de umha estética da beleza, com os seus atributos, oferecerá-se umha estética de fealdade. Mais ainda, o retrato em negativo completará hipoteticamente o retrato em positivo, por meio de novos traços que apareçam confirmados implicitamente pela presença dos seus antónimos no campo da fealdade. Claro que, perante a diversidade de tipos femininos no *escarnh'e mal dizer* face à uniformidade modelar dos géneros elevados, cabe perguntar-se pela viabilidade do retrato descortês, do contra-retrato. Todavia, tanto os dados referidos às mulheres nobres como às nom nobres, religiosas ou marginais, focalizam-se, de regra, sob o ponto de vista dos valores cortesês (e cortesãos), o que permite considera-los paradigmaticamente, e integrá-los em contra- oi anti-retrato (RODRÍGUEZ, s/d, p. 48).

Portanto, como apresenta a citação acima, as cantigas de amor e amigo e as cantigas de escárnio e maldizer são produzidas da mesma forma, mas enquanto uma exalta as belezas e coisas boas, a outra desqualifica, julga e ridiculariza, tanto o físico, quanto o moral; as cantigas podem ser dedicadas a qualquer pessoa, seja nobreza, mulher, religião, marginais e etc. Visto que tudo gira em torno da estética, Rodríguez ainda fala que a cantiga de teor satírico, pode ser também lúdico, ou seja, jocoso, engraçado; ela está desqualificando, mas seria num tom de brincadeira. Essa mesma forma de produção, percebemos na segunda estrofe da cantiga “Ai, dona fea!”, pois o trovador escrever muito bem, elogia, pede perdão a Deus, diz que ela tem bom coração, que a quer louvar pelo resto da sua vida, mas apenas no final torna a chama-la de feia, velha e louca.

Ai, dona fea! Se Deus mi perdon!
e pois havedes tanto gran coração

que vos eu loe em esta razon,
vos quero já loar toda via;
e vedes qual será a loaçõ:
dona fea, velha e sandia!

Entretanto, nem todas as cantigas são produzidas da mesma forma, vemos isso na cantiga de D. Afonso X, que nos apresenta:

Non quer'eu donzela fea
que ant'amia porta pea.

Non quer'eu donzela fea
e negra come carvon[e],
que ant'amia porta pea
nem faça come sison[e].
nom quer'eu donzela fea
que ant'amia porta ...

Traduzindo:

Não quero donzela feia
que fique a peidar diante da minha porta

Não quero donzela feia
e negra como carvão,
que fique a peidar diante da minha porta
nem faça como sison².
Não quero donzela feia
que fique a peidar diante da minha porta.

Encontramos também nas cantigas de maldizer, o baixo corporal, enquanto nas cantigas de amor e amigo as Donas são exaltadas através das partes altas ou nobres, sendo que toda a parte do corpo citada pertence ao nível acima da cintura: rosto, olhos, cabelos, boca, nariz, sobrancelhas, queixo, beijos, peitos, testa, dentes e etc. Nas cantigas de maldizer encontramos toda a parte inferior à cintura; Rodríguez ainda nos expõe:

Partes baixas: cós, barriga, cuu, pés, e, sem nomeá-lo expressamente, 'púbis'. A vagina é denotada como cono, ou conon, o seu aumentativo (1vez), mas o habitual é a presença de formas metafóricas, de teor eufemístico, lexicalizadas ou em caminho de o fazer – o obscuro, o furado, a fenedura, o buraco (ou burato); cárcer, prison, casa, pousada, arca, maeta, chaga, malha (da loriga), e talvez ermida, vinha e medida, segundo notações indicadores de cor, de abertura para o exterior ou de espaço fechado-, e a gravitarem,

² Ave pernalta da família das abertas, caracterizada por uma constante expulsão de gases.

estruturalmente, sobre a omnipresente *aequivocatio* no texto de escárnio (RODRÍGUEZ, s/d, p.49).

As partes baixas ganham força, pois qualquer pessoa que escrevesse levando-se em conta o baixo corporal na época, com certeza não era para santificar ou apresentar qualidades. O baixo corporal eram características das cantigas de escárnio e maldizer. Essas aparições relacionadas ao baixo corporal vêm desde a idade média, para influenciar a cultura cômica popular, como citado acima, apesar de serem adjetivos que desqualificam o ser, tudo não passa de uma forma de brincadeira.

Rodríguez ainda diz que essa cultura vem da inspiração carnavalesca, e hoje em dia, o carnaval brasileiro mostra-nos bem essa cultura, pois as mulheres desfilam seminuas ou até nuas, com apenas parte do corpo pintado, mulheres de peitos para fora, etc. Encontramos melhor uma definição de carnavalização no texto de Mikhail Bakhtin, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*.

Os festejos do carnaval, com todos os atos e ritos cômicos que eles se ligam, ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval. Além dos carnavais propriamente ditos, que eram acompanhados de atos e procissões complicadas que enchiam as praças e as ruas durante dias inteiros, celebravam-se também a ‘festa dos tolos’ (*festa stultorum*) e a ‘festa do asno’; existia também um ‘riso pascal’ (*risus paschalis*) muito especial e livre, consagrado pela tradição (BAKHTIN, 1987, p.4).

Vemos, mais uma vez, que a questão do cômico, do engraçado, toma cada vez mais espaço na idade média. Para os medievais esses rituais eram uma forma de diversão, onde muitas pessoas participavam. Nas igrejas, durante as missas, havia um momento em que o padre parava a celebração e entrava em cenas “personagem” encenado de forma satírica a missa, fazendo piadas sobre os padres, simulando que eles tinham casos com mulheres (o que é proibido, visto que os padres fazem votos de castidade) e também usavam palavreados inapropriados.

Sobre a festa do asno, um dos rituais presentes na idade média, era um momento em que as vassallos se reuniam em meios populares para se divertir e para se sentirem livres do regime opressor dos senhores feudais, os quais cobravam impostos abusivos. Importante lembrar que essas festividades eram permitidas pelas ordens dominantes.

Mikhail Bakhtin, nos diz:

Não se trata naturalmente de ritos religiosos, no gênero, por exemplo, da liturgia cristã, à qual eles se relacionam por laços genéticos distantes. O princípio cômico que preside aos ritos do carnaval, liberta-os totalmente de qualquer dogmatismo religioso ou eclesiástico,

do misticismo, da piedade, e eles são além disso completamente desprovidos de caráter mágico ou encantatório (não pedem nem exigem nada). Ainda mais, certas formas carnavalescas são uma verdadeira paródia do culto religioso. Todas essas formas são decididamente exteriores à Igreja e à religião. Elas pertencem à esfera particular da vida cotidiana (BAKHTIN, 1987, p. 5 e 6).

Ora vimos que esses ritos de carnavalização não surgiram através da igreja, mais sim na intenção de ser paródia do culto religioso. Também vimos que esses cultos de carnavalização surgiram para serem cômicos na maioria das vezes. Os participantes dos festejos recebiam-no com intensidade, pois era o próprio ser ali, representando, era a vida própria de cada um “sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, ou seja, sem atributos de todo espetáculo teatral” (BAKHTIN 1987, p.7).

Em resumo, durante o carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real. Essa é a natureza específica do carnaval, seu modo peculiar de existência.

O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua *vida festiva*. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média (BAKHTIN, 1987, p. 7)

Essa segunda vida é dada através do riso, e por ser um fato não ligado ao lado religioso, se dava perto do fim da quaresma, época em que não havia nenhuma festividade em relação à igreja, ou a celebração de algum dia santo.

Hoje o carnaval é realizado antes da quaresma, e após o carnaval é que passa a contagem da quaresma, até que a páscoa chegue.

A segunda forma de cultura popular cômica encontra nas linguagens verbais:

Passemos agora à segunda forma de cultura cômica popular: as obras verbais (em língua latina e vulgar). Não se trata de folclore (embora algumas dessas obras em língua vulgar possam ser consideradas assim). Essa literatura está imbuída da concepção carnavalesca do mundo; utilizava amplamente a linguagem das formas carnavalescas, desenvolvia-se ao abrigo das ousadias legítimas pelo carnaval e, na maioria dos casos, estava fundamentalmente ligada aos festejos de tipo carnavalesco cuja parte literária costumava representar. Nessa literatura, o riso era ambivalente e festivo. Por sua vez, essa literatura era uma literatura festiva e recreativa, típica da Idade Média (BAKHTIN, 1987, p.11).

Conforme a citação acima, a cultura popular também irá depender da forma como se dará à escrita, a carnavalização da literatura dependerá da grafia usada pelo autor, bem como o uso da ambiguidade.

A literatura cômica em língua vulgar era igualmente rica e mais diversificada ainda. Nela encontramos escritos análogos à *paródia sacra*; preces paródicas, homilias paródicas (chamadas em França *sermons joyeux*), canções de natal, lendas sagradas paródicas, etc (BAKHTIN, 1987, p.13).

Já o sentido do feio ou grotesco, vem das características do ser, por exemplo, a pessoa pode ser linda ou feia, mas sempre tem algo que se destaca por não parecer belo, ou não favorecer a pessoa, então é disso que o autor/ trovador utiliza para discorrer em seu trabalho. A mulher é linda, mas tem um nariz mais torto, ou seja, o nariz será o motivo do cômico. Lembremos que no contexto medieval era muito comum, entre a realeza, que os casais pertencessem a mesma família, muitas vezes com próximos laços consanguíneos. O que resultava em descendentes, em sua maioria, com alguns defeitos físicos. Além disto, não podemos esquecer que num contexto em que as guerras eram frequentes, e os homens voltavam mutilados ou cheios de cicatrizes, a feiura não era algo incomum.

O modo grotesco de representação do corpo e da vida corporal dominou durante milhares de anos na literatura escrita e oral. *Considerado do ponto de vista da sua difusão efetiva predomina ainda no momento presente*: as formas grotescas do corpo predominam na arte não apenas dos povos não europeus, mas mesmo no *folclore europeu* (sobretudo cômico); além disso, *as imagens grotescas do corpo predominam na linguagem não-oficial dos povos*, sobretudo quando as imagens corporais se ligam às *injúrias* e do *riso*; de maneira geral, *a temática das injúrias e do riso é quase exclusivamente grotesca e corporal*; o corpo que figura em todas as expressões da linguagem não oficial e familiar é o *corpo fecundante-fecundado, parindo-parido, devorador-devorado, bebendo, excretando, doente, moribundo*; existe em todas as línguas um número astronômico de expressões consagradas a certas partes do corpo: *órgão genitais, traseiros, ventre, boca e nariz*, enquanto aqueles em que figuram as outras partes: braços, pernas, rosto, olho, etc., são extremamente raras (BAKHTIN, 1987, p.278 -279).

O primeiro motivo para a existência do feio/ grotesco surge através do corpo, sendo assim, o corpo é a alma é a porta para a caracterização da fealdade.

A ideia de fealdade da mulher surge em várias composições com os termos característicos da isotopia: *fea* (Afonso X7, P. Larouco 397) *mal talhada* (F. Rodríguez de Calheiros 137), *a dona peor talhada que nunca vi* (Afonso X 28) . O termo *fea*, com o abstracto *fealdade*, rara vez, domina nitidamente este campo semântico. Cumpre, porém, assinalar que amiúde figura em séries intensivas, não só alusivas ao físico, mas antes ao perfil moral da mulher: *velhas feas* (G. Prezes Conde 164); *fea velha e sandia* (J. Garcia Guilhade 2003), esta série trimembre especialmente interessante por se arvorar de forma explícita em 'louvor' da mulher (RODRÍGUEZ, s/d, p.50).

Desta forma, a referência citada no refrão, "fea", não diz respeito somente ao aspecto físico da mulher, antes evoca a sua deformidade moral, como parece sugerir os

dosi adjetivos seguintes: “velha e sandia”. Vejamos a terceira e última estrofe, da cantiga “Ai, dona fea!”

Dona fea, nunca vos eu loei
em meu trobar, pero muito trobei;
mais ora já um bom cantar farei,
em que vos loarei toda via;
e direi-vos como vos loarei
dona fea, velha e sandia!

Apesar de ter três adjetivos, todos eles giram em torno do termo “Dona”. Termo este que geralmente era usado nas cantigas de louvor a sua Senhor ou Dona, ou seja, nas cantigas de amor. Portanto como dissemos acima, algumas cantigas de escárnio e maldizer eram escritas seguindo o mesmo modelo das cantigas de amor e, algumas ainda, seguindo as de amigo. O que não era necessariamente uma regra, visto que, também apresentado acima, não eram todos os trovadores que se utilizavam deste modelo.

Percebemos ainda, que as cantigas de escárnio e maldizer ainda estão presentes em nossa cultura (mesmo que a forma com que se compunha não seja mais a mesma). Estão presentes, por exemplo, pelo fato de termos dentro dos nossos gêneros musicais o *funk*, que utiliza de termos, em muitas canções, agressivos, grosseiros e vulgares, em sua maioria destinados à caracterização das mulheres. Claro que nas cantigas de escárnio e maldizer a mulher não era o tema principal, pois existiam muitos outros temas; já na maioria das letras de *funk*, a “protagonista” geralmente é a mulher e descrita com termos vulgares ou depreciativos. Se na Idade Média a linguagem vulgar era vista como uma escrita crítica, hoje ela é mais recebida como simplesmente um discurso que provoca riso.

Finalizando, esperamos que, por meio da leitura e desta breve análise da cantiga “Ai dona fea”, o leitor contemporâneo entenda um pouco melhor o contexto das cantigas satíricas medievais. Estas foram, em especial, uma paródia das cantigas de amor, uma espécie de contratexto, em que o objetivo maior era ridicularizar e criticar alguma figura. Este gênero permite entender como cada cultura tem o seu reverso, assim, se a cantiga de amor pertencia ao universo elitizado da sociedade, e era aceito e compreendido como um discurso nobre, realizado para louvar a beleza física e moral

das senhoras, a cantiga satírica existia como cultura popular, mostrando a vivacidade e dinamismo de toda cultura.

Referências:

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, Paráfrase e Cia.** São Paulo: Ática, 2004.

RODRÍGUEZ, José Luís. **A mulher dos cancioneros. Notas para um anti-retrato descortês.** Disponível em:

<<http://www.culturagalega.org/album/docs/A%20mulher%20nos%20cancioneiros.pdf>>

Acesso em: 30 ago. 2013, 14h00.

BAKHIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. Trad. por Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CARTAS DE DALTON TREVISAN: CONSTRUÇÃO DE UMA POSSÍVEL POÉTICA

Camila Del Tregio Esteves (mestranda) - UEPG

Resumo: Este trabalho tem por objetivo verificar a construção de uma poética do escritor Dalton Trevisan, baseada no conteúdo das cartas publicadas na obra “Desgracida”, de 2010. Estas cartas são endereçadas em sua maioria a outros escritores, e provavelmente fizeram parte da correspondência do autor com estes interlocutores, no entanto, neste momento, ele as toma como ficção, transmutando-as para a categoria do conto. Entendemos aqui poética como autorreflexão ou autoteorização, ou seja, como a literatura que se volta para si mesma, buscando discutir a maneira como ela se constrói, suas estratégias, sua finalidade, suas particularidades. Utilizamos as contribuições de diversos autores para a fundamentação teórica, tais como: o conceito de acordo ficcional de Umberto Eco; a ideia de que a verdade da modernidade encontra abrigo na obra de ficção de Zygmunt Bauman; a ideia de relação ficcional da literatura com o mundo de Jonathan Culler; o conceito de ironia romântica discutido por Karin Volobuef; as ideias de controle e de argumento de verossimilhança discutidas por Luiz Costa Lima. Consideramos por fim que é possível fazer a construção de tal poética. Encontramos exemplos do que o autor considera como boa e como má literatura. Além disso, e o que se configura como mais importante a este estudo, encontramos uma discussão bastante rica no que se refere a estratégias literárias, como construção de personagem, finalidade da obra, linguagem, verossimilhança, entre outras. Tais estratégias podem ser abstraídas das considerações que o autor faz a respeito das obras que critica.

Palavras-chave: Dalton Trevisan; Autoteorização; Cartas.

1. Introdução

O bom escritor diz a verdade
ainda quando está mentindo,
se é que você me entende.
(Dalton Trevisan)

Entendemos aqui poética como autorreflexão, ou seja, como a literatura que se volta para si mesma, que se pensa. A literatura que se propõe refletir sobre a maneira como é construída, suas estratégias, sua finalidade, suas particularidades.

Sobre esta prática na literatura, Karin Volobuef oferece um bom aporte teórico. A autora faz um panorama do que foi produzido na Alemanha sob o conceito de “ironia romântica”. Trata-se do mesmo que pretendemos identificar aqui: a reflexão sobre o fazer literário inserida no próprio texto de literatura – no caso, nos textos do Romantismo alemão, trazendo como um dos principais teóricos sobre o tema Friedrich Schegel. No entanto, a autora adverte que não devemos confinar o emprego da ironia romântica no âmbito da ficção às produções românticas (Volobuef, 1999, p. 90-99). Nós

não apenas não limitaremos o emprego aos romances românticos, como o estenderemos a outra categoria textual – as cartas/contos.

Volobuef caracteriza a ironia romântica como:

um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído (Volobuef, 1999, p. 98-99).

O conceito de verossimilhança citado por Volobuef será bastante discutido ao longo deste trabalho.

No início de sua carreira, Dalton Trevisan fazia uma distinção explícita entre seus textos de ficção e os de crítica literária, como observamos na Revista Joaquim (publicação da qual Trevisan era diretor, veiculada entre 1946 e 1948). Neste período, o autor publicava contos e textos de crítica literária paralelamente. Como exemplos deste último gênero, temos os textos em que são tecidas críticas sobre os escritores Emiliano Pernetta e Monteiro Lobato – “Emiliano, poeta medíocre” (Trevisan, 2000a, número 2, p.16-17) e “O terceiro indianismo” (Trevisan, 2000b, número 12, p. 12), respectivamente.

Ao longo do tempo, Trevisan deixou de fazer esta distinção explícita entre textos de ficção e de não-ficção, passando a incorporar elementos de crítica literária, teoria literária, e eventuais polêmicas com personagens da vida “real” em sua própria obra ficcional.

No livro “Desgracida” (Trevisan, 2010), o autor publica uma série de cartas, endereçadas em sua maioria a outros escritores, amigos de Trevisan, e algumas com destinatário anônimo. As cartas com destinatário nomeado provavelmente fizeram efetivamente parte da correspondência do autor com seus interlocutores, no entanto, neste momento, ele as toma como ficção, transmutando-as para a categoria do conto. Lembramos que todo o conjunto de textos desta obra (suas duas partes: “Ministórias” e “Mal Traçadas Linhas” – nesta segunda parte constam as cartas) é inserido no gênero textual “conto brasileiro”, conforme se vê na ficha catalográfica.

O conteúdo das cartas apresenta diversas ideias a respeito de outras obras literárias, e consideramos que, em seu conjunto, podem ser tomadas como uma poética de Dalton Trevisan. Ali encontramos o que o autor tem como boa literatura e como má

literatura. Encontramos os elementos que o autor considera como fundamentais e característicos de uma obra literária.

Organizamos este trabalho de maneira a mesclar a apresentação das cartas com considerações teóricas despertadas a partir do que se pode abstrair do conteúdo delas. Na medida em que surgem temas ou categorias de análise nas cartas, os exploramos e nos utilizamos das contribuições dos diferentes teóricos sobre os assuntos levantados.

Por fim, buscamos uma síntese do que pôde ser extraído como uma construção teórica de Trevisan a respeito da literatura.

Notamos ainda que apesar de termos nos dedicado apenas às cartas para a construção de uma poética, consideramos que toda a obra de Dalton pode ser entendida como uma teorização sobre o conto.

2. Desenvolvimento

Datada de 19 de agosto de 76, e destinada a “Nava”, a primeira carta da coletânea faz um elogio às memórias do interlocutor (Pedro Nava). Trevisan as compara a Proust (Marcel Proust, escritor francês, autor de “Em busca do tempo perdido”), “Os Sertões” (romance de Euclides da Cunha), Joaquim Nabuco (poeta, memorialista, político, jornalista, diplomata, historiador, jurista), “Grande Sertão” (“Grande Sertão: veredas” – romance de Guimarães Rosa), chegando a afirmar que as memórias de Nava seriam melhores. Todos os autores ou obras que Trevisan usou para comparação tratam, de alguma maneira, de memórias.

Trevisan afirma sobre a obra de Nava: “Tais evocações representam uma nova descoberta do Brasil – do espírito e da língua do Brasil. É o toque de Midas do gênio – da ponta dos seus dedos pulula gente mais viva que os vivos” (Trevisan, 2010, p. 196). Ele fala aqui sobre a utilização de uma linguagem nova, que representa um povo, e, também, sobre a criação de personagens que se confundem com pessoas “reais”, ou, como ele diz, de personagens “mais vivos que os vivos”. A discussão teórica em questão diz respeito então à linguagem literária e à verossimilhança.

A questão da inovação no campo da linguagem estava presente em Roland Barthes, quando ele apontava que o grande avanço na literatura se tratava da introdução da fala na linguagem escrita, ou seja, da modificação do texto escrito de modo a torná-lo

a representação genuína dos personagens. Ele se referia a uma mudança que possibilitou aos escritores confundir completamente os homens às suas linguagens (Barthes, 1974).

Quando Trevisan fala em língua do Brasil e em gente viva, obviamente ele está tratando de uma inovação da linguagem que entende como necessária à literatura, e, mais, de uma linguagem que efetivamente represente um homem “real”, aquele que vive no Brasil.

Como veremos em outras cartas, esta discussão também remete ao conceito de verossimilhança.

Costa Lima (2009), a fim de alcançar a discussão sobre a verossimilhança, parte da evolução histórica do controle do imaginário. Ele lembra que até meados de 1600, havia um controle do imaginário de cunho religioso, baseado nas normas de conduta moral. Marcaram uma mudança de perspectiva as obras de Bacon e Descartes, após as quais a questão do controle passou a não ter mais apenas orientação religiosa, mas científica. Com a descoberta do Novo Mundo, passou-se a ter uma preocupação com a veracidade dos relatos de viagem, pois isso implicava em perigo à vida dos novos viajantes, que por ventura se decidissem a encarar o desconhecido do Novo Mundo após a leitura dos relatos, bem como à vida dos nativos, cujas riquezas eram cobiçadas. Assim, os relatos de viagem passam a ter marcas discursivas diferenciadoras da narrativa ficcional.

Ainda no século 1700, de acordo com Costa Lima, não há um reconhecimento da ficção como ficção, o público esperava interessar-se por algo que mantivesse a aparência de realidade. O romance foi o primeiro gênero editado que não tinha uma audiência já garantida, como no teatro clássico, e, portanto, havia a necessidade de se agradar o provável leitor. Era preciso fazer o leitor acreditar, ou fingir para si mesmo que acreditava, no caráter histórico do romance. Esta situação se desenrola até o ponto em que o maravilhoso é admissível na narrativa, desde que se mantenha dentro dos limites do provável, ou verossímil (Costa Lima, 2009).

Surge, então, o argumento de verossimilhança: há uma maior aceitação pelos romances que se aparentam à realidade, que possuem veracidade.

Esta preocupação com a veracidade dos fatos nos remete também a algo que vai ainda além de toda esta discussão, a questão sobre o que se entende por verdade. Neste sentido, podemos encontrar algum direcionamento nas contribuições de Bauman: “Exilada do discurso filosófico, ela [a verdade] necessitava, para sobreviver, de outro

abrigo. Adotando o exemplo de Kundera, Rorty afirma que ela de fato encontrou outro abrigo: nessa grande invenção ocidental – o *romance, a obra de ficção*” (Bauman, 1998, p. 149-150). Bauman faz toda uma problematização do conceito de verdade na história da humanidade, desde os *sacerdotes ascéticos*, que se ocupavam de teorizar acerca da verdade, a filosofia, até a modernidade, onde ela encontrou refúgio na ficção. Ou seja, chega-se à noção de que a verdade é sempre uma construção ficcional.

Da primeira carta do conjunto destinada a “Otto”, com data de 5 de outubro de 89 (Trevisan, 2010, p. 199-201), podemos extrair considerações sobre a construção de personagem vinculada à linguagem e finalidade da obra. Aqui, Trevisan faz uma apreciação de sua leitura do romance “O General em Seu Labirinto”, de Gabriel García Márquez, considerando esta obra de qualidade inferior a duas outras obras do mesmo autor: “Cem anos de solidão” e “Crônica de uma morte anunciada”.

A obra em questão narra a história do general Simón Bolívar. Dalton afirma:

Único personagem, o famoso sargento, apenas um fantasma, sem graça nem grandeza [...] Nenhuma empatia, insuficiência minha? [...] Nadinha de impressão duradoura, cena ou frase que lembrar. Certo: maravilhosamente bem escrito, o luxo do fecho de ouro em cada parágrafo – para dizer o quê? [...] A nós, a mim que me diz esse lamentável general, heroico lá pras peruas dele? (Trevisan, 2010, p. 199).

Com isto, em contraposição, Trevisan mostra que o personagem deve ter consistência, ter graça e ser memorável. Deve, sobretudo, ter a capacidade de despertar a empatia do leitor – o personagem deve ter elementos que possibilitem que os leitores se identifiquem a ele ou ao que ele vivenciou.

Segundo a carta, o romance é muito bem escrito, os parágrafos são perfeitamente construídos, mas o todo parece não levar a nada, não há nada a ser dito. Trevisan aponta, então, como fundamental que o texto literário tenha algo a dizer.

Ele segue com a crítica sobre a linguagem vazia e o personagem indiferente:

Prodígio, sim, da arte e ciência do mui bem escrever, uma sucessão de sonetos parnasianos, com rimas ricas e cesuras perfeitas. Sobre o quê? Um sargento vazio, sem verdade nem transcendência [...] Não achei um homem, carne e osso, com quem você se identifique, aprenda e sofra. (Trevisan, 2010, p. 200).

Trevisan deixa bastante evidente que o fato de o personagem dever ser construído de maneira a possibilitar a identificação por parte dos leitores é imprescindível ao texto literário.

Por fim, ele ainda diz: “O personagem não desfere voo. E você com ele” (Trevisan, 2010, p. 200). Ou seja, se o personagem não é bem construído, a possibilidade de fruição do texto pelo leitor fica prejudicada.

A carta destinada a uma “Cara Senhora” (Trevisan, 2010, p. 209-210) traz a discussão sobre a distinção entre ficção e realidade. Em seu conteúdo, encontramos um remetente, escritor, que afirma a uma determinada senhora anônima, professora, que sua personagem Capitu é uma criação, e, portanto, não se refere a ela. Vale lembrar que Trevisan tem um conto denominado “Capitu sou eu” (Trevisan, 2005, p. 52-63), em que é narrada a história de uma professora de literatura que se envolve com um aluno - há uma importante relação intertextual com a personagem de Machado de Assis na construção deste conto.

Vejam os trechos da carta: “Ela é minha, eu a fiz para mim [...] Assim lhe peço, cara Senhora, que se retire da pele de minha personagem. Desencarne, por favor, essa criatura, que é antes uma nuvem de boquinha vermelha e liga roxa” (Trevisan, 2010, p. 209-210). Dalton reforça que a personagem em questão é uma criatura ficcional, e com isto traz à tona o que podemos chamar, conforme Umberto Eco (Eco, 1994), de “acordo ficcional”:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente *finje* dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado de fato aconteceu. (Eco, 1994, p. 81).

Sobre a ideia de literatura como ficção, de que há uma relação ficcional da literatura com o mundo, também temos as contribuições de Culler:

A obra literária é um evento linguístico que projeta um mundo ficcional que inclui falantes, atores, acontecimentos e um público implícito (um público que toma forma através das decisões da obra sobre o que deve ser explicado e o que se supõe que o público saiba). As obras literárias se referem a indivíduos imaginários e não históricos [...]. (Culler, 1999, p. 37).

Consideramos que esta carta ainda teoriza sobre a intertextualidade: “Desde que ela [a personagem Capitu de Trevisan] não é a Senhora, resta uma só certeza: Gustavo era Ema e Capitu sou eu” (Trevisan, 2010, p. 210). Aqui há a intertextualidade com Machado de Assis, em decorrência do nome Capitu; com Gustave Flaubert e sua Emma

Bovary, do romance “Madame Bovary”; e com outro texto do próprio Trevisan, o conto “Capitu sou eu”. Além de reafirmar o que havia dito sobre o caráter ficcional das personagens, neste trecho Trevisan faz teoria sobre o conceito de intertextualidade na medida em que o põe em funcionamento.

Sobre a intertextualidade, Culler define:

[...] as obras são feitas a partir de outras obras: tornadas possíveis pelas obras anteriores que elas retomam, repetem, contestam, transformam [...] Uma obra existe em meio a outros textos, através de suas relações com eles. Ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos [...]. (Culler, 1999. p. 40).

Lembramos, aqui, que na obra ficcional de Trevisan a intertextualidade é bastante presente, sendo Machado de Assis e Gustave Flaubert dois de seus grandes referenciais. Entretanto, isto não está em desacordo com o que chamamos aqui representação de pessoas “reais” nos personagens. Trevisan faz referência a determinadas tradições literárias, mas não utiliza a linguagem destas tradições, ele mantém a linguagem identificada ao personagem. Há em Trevisan um realismo de linguagem – a linguagem se confunde com o próprio personagem, é uma representação fiel do homem “vivo”, como veremos mais adiante.

Na carta destinada a “Otto” com data de 15 de abril de 88 (Trevisan, 2010, p. 229-230), temos uma definição muito clara para o que seria o “bem escrever”. A fórmula da boa escrita seria: ter o que dizer, e fazê-lo de maneira simples e espontânea.

Nesta carta, o autor conta sobre a leitura que faz da obra *Lettres à ma mère*, do escritor e crítico literário francês Paul Léautaud. A referida obra trata de cartas trocadas entre o francês e sua mãe. Trevisan afirma que o modelo da carta é o que melhor caracteriza a boa escrita:

Um peteleco ao grande Léautaud e à sua irada mãezinha pela fórmula da boa escrita. Tal correspondência é o melhor exemplo. Escrever (seja o que for) como se escreve uma carta. O que significa – só quando se tem o que dizer. E de maneira simples e clara para ser bem entendido. (Trevisan, 2010, p. 230).

Ante o exposto, podemos inferir que não é à toa que o autor publica estas cartas. Segundo o que ele afirma, a carta sempre tem uma finalidade. Neste caso, consideramos que a inclusão deste conjunto de cartas na obra pode ser vista com o objetivo de tornar pública a sua poética, o seu entendimento sobre o que é a literatura e como ela se constrói.

Para “Otto” novamente, 21 de fevereiro de 68, Trevisan escreve sobre suas impressões sobre o “Grande Sertão: veredas” (Trevisan, 2010, p. 231-234). Ele aponta elementos negativos no romance de Guimarães Rosa, e a grande questão teórica discutida, mais uma vez, é a verossimilhança. Trevisan situa como o grande defeito do romance o fato de não haver nele veracidade.

O autor reconhece que Rosa apresenta inovações na forma, por meio de um estilo criativo, mas a falha na plausibilidade de Diadorim (personagem do romance) as suplantaria: “Não nego a profonia verbal do Rosa, patativa de mil gorgeios. Estilo criativo a serviço de quê? A história menos plausível na literatura de travesti” (Trevisan, 2010, p. 232). Ele pondera que não seria possível Diadorim, sendo mesmo mulher, conviver todas as horas com os jagunços e não ser descoberta. Reflete que se trata do tema do travesti, e que este é antigo e recorrente na literatura e no teatro, e em ambos sempre é tratado com o cuidado de se preservar o mínimo de credibilidade.

Para Trevisan, considerando esta problemática da veracidade, o texto literário ganha em realidade se é verossímil, e é artificial em caso contrário. Ele faz uma oposição entre realidade e artificialidade, e entende que o texto literário é tanto melhor quanto mais se aproxima da “realidade”, ou seja, quanto mais a representa de maneira plausível.

Na parte final da carta, Trevisan pergunta ao interlocutor: “Gostou do exercício frívolo de leitura?” (Trevisan, 2010, p. 234). Ao tomar suas apreciações sobre o romance de Rosa como um “exercício frívolo”, o autor parece oferecer certa “leveza” às suas críticas, relativizando-as. No entanto, consideramos que a autorreflexão literária presente permanece válida, independente dos méritos do romance em questão.

Finalizamos com mais uma carta a “Otto”, 6 de abril de 87, em que o autor incentiva o interlocutor (Otto Lara Rezende) a publicar seu diário (Trevisan, 2010, 235-237). Esta é a última carta do livro, e nela encontramos uma definição do que é a figura do escritor e do que interessa à literatura.

Segue uma definição daquilo que constitui a literatura: “[...] o que interessa, na vida e na literatura, é o coração deflorado do homem” (Trevisan, 2010, p. 235), e do que configura um bom escritor: “Com o perdão da imagem, não é o que se espera de todo bom e vero escritor – o *strip-tease* do coraçãozinho esfolado e ainda pulsante?” (Trevisan, 2010, p. 236).

Há ainda o que podemos considerar como o grande alvo, ou finalidade, de uma obra literária: “Qual é esse alvo? Dar o seu recado direitinho – o salto de olho aberto no poço negro da alma, uai!” (Trevisan, 2010, p. 236).

Vemos então que o que marca a fala de Dalton em relação à obra literária e ao escritor é sempre a representação fiel de indivíduos “vivos”, de pessoas que poderiam estar por aí, andando pelas ruas (mas não estão, são ficção), e que sentem o que há de mais humano, os sentimentos comuns a todos, e que angustiam a todos. Quando ele fala em “coração deflorado do homem”, “*strip-tease* do coraçãozinho esfolado e ainda pulsante” e “salto de olho aberto no poço negro da alma”, ele se refere a uma literatura que explora o mais íntimo dos seres, e não “mede as palavras” para fazê-lo, ou seja, fala abertamente das dores humanas, e enfatiza que há um lado negro e esfolado, porém vivo, em tudo que é humano – e é disso que a literatura se ocupa.

Também aparece nesta carta a intertextualidade, presente em abundância na obra de Trevisan, e desta vez novamente com Machado de Assis: “E com um piparote me despeço” (Trevisan, 2010, p. 237).

Dalton tem por hábito o uso de palavras significativas e típicas de determinados autores. Por exemplo: *desgracida*, o título do livro de Trevisan estudado, é uma palavra pertencente ao vocabulário regional do Paraná e típica do autor, que aparece em diversos momentos de sua obra; *alumbramento*, outra palavra que aparece em diversos momentos na obra do autor, inclusive nas cartas, é típica de Manuel Bandeira. O termo piparote é importante na obra “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. Ele aparece no final do texto que o narrador Brás Cubas dirige ao leitor, logo após a Dedicatória: “A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um *piparote*, e adeus.” (Machado de Assis, s/d, p. 37). Ele demonstra o extremo autoritarismo do narrador, que chega ao ponto, neste trecho, de ameaçar o leitor com uma agressão física, ainda que leve, caso ele não goste da obra. Trevisan subverte o termo, e o gesto que ele representa, para utilizá-lo de maneira afetuosa na despedida da carta para Otto.

Cabe salientar também que esta última frase citada é não apenas a despedida da carta para Otto, mas também uma despedida da própria obra, visto que esta carta é a última do conjunto, ela finaliza a obra. Notamos que a organização das cartas não se dá de maneira cronológica, a data constante nesta carta não é a mais recente.

Conforme dito anteriormente, tomamos o uso mesmo da intertextualidade como uma maneira de teorização. Assim pondera Culler sobre a autorreflexividade da literatura, utilizando como exemplo os romances, e nós estendemos a ideia para estas cartas: “Os romances são, em algum nível, sobre os romances, sobre os problemas e possibilidades de representar e dar forma e sentido à experiência” (Culler, 1999, p. 41).

3. Considerações finais

Não analisamos neste trabalho todas as cartas da obra, mas selecionamos uma amostra que serviu ao nosso propósito de construir uma poética. Como mencionamos acima, as cartas não estão organizadas em ordem cronológica, portanto, obedecem a alguma outra lógica.

Sustentamos a hipótese de que elas estão organizadas, então, de maneira a tornar mais inteligível a construção da poética do autor. Encontramos os seguintes temas teóricos no conteúdo das cartas, conforme sua ordem de surgimento, sendo que alguns deles se repetiram em momentos posteriores ao primeiro aparecimento: linguagem; verossimilhança; construção de personagem; distinção entre ficção e realidade; intertextualidade; definição do bem escrever; definição do escritor e do que interessa à literatura.

A preocupação com a veracidade do que é narrado apareceu em diversos momentos, e se configurou como algo bastante significativo para o autor em sua teorização.

Outro tópico que também ficou bastante evidente diz respeito ao fato de o autor enfatizar a importância de se “ter o que dizer” em um texto literário. Há nas cartas uma crítica bastante forte em relação a uma literatura cuja linguagem fosse uma preocupação em si mesma, desvinculada de uma finalidade, do objetivo de dizer algo efetivamente, e não apenas ser “bem escrita”.

Representar pessoas “vivas” é outro aspecto significativo para Trevisan. Isto não quer dizer pessoas “reais”, históricas, que podemos encontrar na rua, ainda que por vezes o próprio autor utilize nomes de pessoas reais em seus personagens, mas pessoas que poderíamos encontrar. Pessoas comuns, com quem todos podemos nos identificar.

Consideramos também fundamental a esta autoteorização a visão que o autor apresenta sobre o escritor e a obra literária de maneira geral. O bom escritor seria aquele

capaz de captar o que há de humano, ainda que seja o horror, e de transcrevê-lo com estilo, clareza e objetividade. A obra retrata o “coração deflorado”.

Finalizamos com a retomada da epígrafe deste trabalho. Trata-se de um conto, ou ministória, como Dalton a denomina, que consta da primeira parte do mesmo “Desgracida”, chamado “O bom” (Trevisan, 2010, p. 173). Este conto é mais uma manifestação do que chamamos autoteorização, e reflete sobre a figura do escritor, levantando também a discussão sobre a problemática ficção/realidade e a noção de verdade, tudo com o estilo carregado de humor e escárnio característico do autor.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. **Novos ensaios críticos/O grau zero da escritura**. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1974.

BAUMAN, Zigmunt. Sobre a verdade, a ficção e a incerteza. In: **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli; revisão técnica de Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.142-159.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância. In: **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

ECO, Umberto. Bosques Possíveis. In: **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LIMA, Luiz Costa. A questão do controle. In: **O controle do imaginário & a afirmação do romance: Dom Quixote, As relações perigosas, Moll Flanders, Tristram Shandy**. São Paulo: Cia das Letras, 2009, p.178-210.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Lia, Editor S/A, s/d.

TREVISAN, Dalton. Capitu sou eu. In **A gorda do Tiki Bar**. Porto Alegre: L&PM, 2005, p. 52-63.

_____. Emiliano, poeta medíocre. Joaquim. Curitiba, número 2, p. 16-17, junho de 1946. Reedição fac-similar – Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2000a.

_____. O terceiro indianismo. Joaquim. Curitiba, número 12, p. 12, agosto de 1947. Reedição fac-similar – Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2000b.

_____. **Desgracida**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

VOLOBUEF, Karin. Ironia romântica. In: **A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CINEMA E LITERATURA: OS FATOS DO CASO DO SENHOR VALDEMAR, SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ADAPTAÇÃO

Ana Paula Ferreira Urban
Juliana Ristow Weisz
Rosana Apolonia Harmuch - Orientadora

Este artigo tem como objetivo comparar o conto de Edgar Allan Poe “Os fatos do caso do Sr Valdemar” (1845), com o curta-metragem “A verdade sobre o caso do Sr Valdemar” (1962), ressaltando a conexão entre o cinema e a literatura sob lineamento da Teoria da Adaptação, analisando especialmente a personagem hipnotizador chamado de Sr P.

Desde a origem do cinema, as obras literárias (romances, contos, novelas, peças de teatro, crônicas etc) têm abastecido os cineastas com uma colossal quantidade de matéria-prima para a elaboração de filmes. A sétima arte apropria-se da literatura, porque a literatura “é um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias” (CAMARGO apud CURADO, 2007, p. 1).

Amorim (2012) relata que embora não seja o objetivo principal, é também por meio das adaptações de obras literárias em especial para o cinema, que se propaga o literário, modernizando-o e, com isso, seduzindo um público cada vez mais diversificado para a leitura do mesmo, por outro lado, Aguiar (2003, p.119) sugere que uma ampla porção das produções cinematográficas do século XX “seguiu ou perseguiu enredos e personagens consolidados primeiro na literatura”. O estudioso crê que isso aconteça em razão da boa reputação de determinados autores e obras. Assim sendo, estaria, em tese, garantida a notoriedade e a popularidade dos filmes oriundos de textos já consagrados.

Contudo, em geral, as adaptações literárias para o cinema são acolhidas desfavoravelmente pela crítica e pelo público que já tenha lido as obras adaptadas, isto porque, segundo Jhonson (2003) as relações entre cinema e literatura caracterizam-se à

luz do conceito de intertextualidade que reflete o pensamento exposto na publicação do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin¹ que qualifica

Cada enunciado [como] pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva, cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

É imprescindível, então, observarmos a adaptação não como dependente da obra fonte, mas sim percebê-la como uma nova obra fruto de diferente ação criadora, com suas próprias peculiaridades. Essa maneira de analisarmos a adaptação

Sugere que, da mesma forma que qualquer texto literário pode gerar uma infinidade de leituras, assim também qualquer romance pode gerar uma série de adaptações. Dessa forma, uma adaptação não é tanto a ressuscitação de uma palavra original, mas uma volta num processo dialógico em andamento. (STAM, 2008, P. 21).

Sendo assim, a expectativa do leitor-empírico que é, muitas vezes, a de ver uma aderência completa do filme ao livro, não admitindo quando o diretor toma liberdades interpretativas ou faz releituras em elementos do texto, é facilmente derrubada com a inexistência da fidelidade à obra de origem. Xavier afirma que em se tratando de adaptação, o conceito de fidelidade é infundado, uma vez que “o livro e o filme nele baseado são como dois extremos de um processo que comporta alterações em função da encenação da palavra escrita e do silêncio da leitura” (1983, p.62).

O leitor-modelo em oposição ao empírico sabe que é impossível converter uma obra literária, palavra por palavra, para um meio completamente diferente como o cinemático. Cinema e literatura são linguagens muito diferentes, cada uma com suas características próprias e para Avellar, citado por Jhonson, é exatamente este aspecto que torna tão interessantes as adaptações “o que leva o cinema à literatura é uma quase certeza de que é impossível apanhar aquilo que está no livro e colocá-lo, de forma literária, no filme” (AVELLAR *apud* JOHNSON, 2003, p. 41).

¹ O termo intertextualidade não foi inventado por Mikhail Bakhtin, e sim por Júlia Kristeva em sua obra *Critique* na qual a autora levanta uma extensa discussão sobre teorias bakhtinianas.

Diante da transformação do texto literário para o cinematográfico, Bazin aponta que tanto a literatura quanto o cinema têm diferenças de “estruturas estéticas” e tais diferenças “tornam mais delicadas a procura e equivalências do cinema com o texto literário, [requerendo] mais invenção e imaginação por parte do cineasta” (1991, p.95). O teórico observa que “há cineastas que se esforçam por uma equivalência integral do texto literário e tentam não se inspirar no livro, mas adaptá-lo ou traduzi-lo para a tela” (BAZIN, 1991, p. 93). Ato este, que nos permite entender a adaptação como um texto fruto de uma rede intertextual, mas ainda assim, um novo texto. Para Xavier “a adaptação deve dialogar não só com o texto original, mas também com seu contexto, [inclusive] atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos” (2003, p. 62).

A partir dessas interpretações; Stam (2000, p. 67) nos aconselha que seria proveitoso ao estudarmos adaptações, nos interrogarmos sobre quais os intertextos evocados pela obra fonte e pelo filme adaptado, além de investigarmos quais sinais do texto literário foram escolhidos ou ignorados pelo adaptador ao produzir a obra cinematográfica.

Uma questão que é frequentemente colocada quando se fala da relação entre cinema e literatura é a de se é realmente possível realizar uma obra-prima do cinema a partir de uma obra-prima da literatura, tendo em vista que o escritor e o cineasta têm sensibilidades e propósitos diferentes. A escolha do filme e conto a serem analisados neste artigo foi feita visando propor um debate sobre a questão mencionada acima.

O conto *Os fatos do caso do sr. Valdemar* (1845) é um clássico da obra de Edgar Allan Poe, tal qual outros contos do autor, que apesar de decorridos mais de cento e sessenta anos de sua publicação segue despertando interesse do público. Prova disso foi o lançamento das séries *The Following*² e *Contos do Edgar*³ que ocorreram no ano de 2013.

O curta- metragem “A verdade sobre os fatos do caso do Senhor Valdemar”, faz parte da produção Muralhas do Pavor, que além do filme já citado apresenta também os

² *The Following* é uma série de televisão norte-americana, criada por Kevin Williamson Protagonizada por Kevin Bacon estreou em 21 de janeiro de 2013. A série parte da premissa de um agente do FBI, Ryan Hardy, que investiga um criminoso que usa a tecnologia para criar uma rede de *serial Killers*, o criminoso *inspira-se em contos de Edgar Allan Poe para executar suas vítimas*. Começou a ser exibida no Brasil a partir de 21 de fevereiro de 2013.

³ Produção brasileira do renomado diretor Fernando Meirelles, conta com sete episódios adaptados dos contos *Berenice*, *Metzengerstein*, *O coração denunciador*, *O demônio da perversidade*, *O gato preto* e *O barril de amontilhado*. Começou a ser exibida em maio de 2013.

curtas Morella; baseado no conto homônimo, e Gato Preto que mescla o conto de mesmo nome com a conto O Barril de Amontilhado. O filme é uma produção norte americana de 1962, do gênero horror, estrelado por Vincent Price ⁴, roteirizado por Richard Matheson e dirigido por Roger William Corman.

O roteirista Richard Matheson e o diretor Roger Corman procedem numa adaptação da literatura para o cinema, que não só executa ampliações e reduções na narrativa, como também sustenta um diálogo com todo o universo da cultura, não apenas com a obra de Poe, mas com todo o aparato cultural de sua época. Ainda assim, percebemos semelhança do conto com o curta-metragem pois tanto em um quanto em outro os autores procuram destacar personagens de natureza questionável instigando dessa forma possíveis interpretações, reforçando ideias e valores para atribuir sentimentos contemporâneos em seus enredos. É nesse sentido que buscamos as relações dialógicas e intertextuais que se revelam entre a literatura e o processo de adaptação na obra de Edgar Allan Poe. O enfoque incide, de maneira especial, na reelaboração de estruturas para adequar a história, ou até mesmo transportá-la do conto para a tela, perpassando pelos múltiplos símbolos que foram arquitetados para essa adaptação, assim como as ampliações e jogos⁵ estabelecidos pela própria linguagem do cinema.

A diferença mais marcante entre o conto original e o filme está no fato de que no primeiro a intenção do hipnotizador, chamado por Poe de Sr P e por Matheson de Carmichael é apenas científica, relacionada aos mistérios que envolvem a morte, enquanto o filme apresenta esta personagem como vilão que utiliza a hipnose para aplicar um golpe. No diálogo a seguir, extraído do filme, Helene demonstra sua desconfiança em relação ao senhor Carmichael:

(Helene) – Ernest

(Sr. Valdemar) – Ah, minha querida

(Helene) – Não vai reconsiderar?

(Sr. Valdemar) – Com respeito ao experimento?

(Helene) – Tenho medo

⁴ **Vincent Leonard Price Jr.** foi um ator norte-americano mundialmente conhecido por contracenar em filmes de suspense e terror, o que lhe rendeu a alcunha de **Mestre do Macabro**. A sua trajetória é longa e inclui muitos clássicos. Fã de Edgar Allan Poe, foi homenageado por Tim Burton com o curta Vincent, narrado por ele mesmo e baseado na obra de Poe.

⁵No presente artigo não discorremos sobre os jogos próprios da linguagem cinematográfica devido à complexidade do tema e porque tal explanação não se faz necessária para o entendimento do objeto de nosso estudo.

(Sr. Valdemar) – Medo de Carmichael? Mas querida, pense na dor da qual me livrou.
(Helene) – Se pudesse ver a mudança que se opera nele quando está sob seu controle, Ernest. Todo o ar servil desaparece. Já não te chama Sr. Valdemar. É simplesmente Valdemar. Te diz o que fazer e o que pensar. (MURALHAS DO PAVOR, 1962)

Como a linguagem literária é uma arte que trabalha basicamente com recursos da imaginação, pois está amarrada sobretudo ao potencial de seu autor e tem como contribuição fundamental a figura de um leitor que com sua capacidade de conectar-se a esse mundo criativo acrescenta de maneira particular suas próprias impressões, não se faz necessário que os motivos de todos os acontecimentos estejam explícitos, enquanto que o diretor que trabalha com o audiovisual precisa através das linguagens disponíveis sejam elas imagens, sons ou diálogos deixar mais claro o tipo de leitura que ele espera do telespectador. Isso explica por que a vilania de Carmichael é apresentada com tanta transparência.

Outro fato interessante e que dá corpo à película é a inserção de uma personagem que não foi criada por Poe, Helene, a esposa do Sr Valdemar, que ganha notoriedade no filme por ser o eixo central das disputas amorosas da trama, fazendo parte do conflito dramático. O filme expressa de forma clara nesse aspecto na cena em que Helene conversa com Elliot.

(Elliot) – Desconfia de Carmichael?
(Helene) – Sim. É verdade que nunca me pediu nada.
(Elliot) – Nunca pediu nada porque deseja tudo, inclusive você.
(Helene) – Não está falando sério?
(Elliot) – Não viu como ele a olha?
(Helene) – Sim, mas seguramente...
(Elliot)- Bem, eu não posso criticá-lo porque eu também a olho. (MURALHAS DO PAVOR, 1962).

Com a criação de Helene, o adaptador conseguiu radicalizar a narrativa mantendo um compromisso com o “espírito da obra” de Poe, através da mocinha Matheson contemporizou os fatos aproximando a linguagem e a trama da sociedade inglesa de 1962, deslocando e resignificando novos valores e novas expressões de sentido ao novo produto, sem que para isso fosse necessário abrir mão da imaginação e do mistério presentes no conto:

Decerto não pretendo considerar como o menor motivo de admiração que o extraordinário caso do SR.Valdemar tenha suscitado debate. Teria sido um milagre de outro modo sobretudo, dadas as circunstâncias. Devido ao desejo de todas as partes

envolvidas de manter o episódio longe do público, pelo menos por ora, ou até que tenhamos novas oportunidades de investigação devido aos nossos esforços de empreendê-la um relato deturpado ou exagerado chegou à sociedade e tornou-se fonte de inúmeras distorções desagradáveis e, muito naturalmente, de grande dose de incredulidade. (POE, 2012, p.93).

O tempo é mais um aspecto que merece atenção, na adaptação para o cinema. No filme o tempo torna artisticamente visível, notamos as mudanças de estações representadas pela chuva, o frio, a neve. A partir desse cenário entendemos que ali se passaram meses. No conto o narrador deixa explícito que o Sr. Valdemar ficou hipnotizado após a morte por aproximadamente sete meses como confirma o trecho extraído do conto:

Desde esse período até o encerramento da semana passada um intervalo de quase sete meses continuamos a fazer visitas diárias à casa do Sr. Valdemar, acompanhados, vez por outra, de médicos e alguns amigos. Todo esse tempo o noctâmbulo permaneceu exatamente como eu o descrevera da última vez. (POE, 2012, p.101).

O desfecho tem semelhanças, a principal é que ambos acontecem em um clímax fantástico, com a descrição da decomposição do Sr Valdemar.

Conforme eu rapidamente executava os passes mesméricos, em meio a exclamações de “morto! Morto!” definitivamente prorrompendo da língua e não dos lábios do enfermo, seu corpo todo subitamente no espaço de um único minuto, ou ainda menos que isso, encolheu – desintegrou- se – se decompôs por completo sob minhas mãos. Em cima da cama, diante de toda a equipe, nada mais havia que uma massa quase líquida de uma asquerosa – detestável – podridão. (POE, 2012, p.104).

É desse modo que a adaptação analisada traz definitivamente ao telespectador o universo mórbido de Edgar Allan Poe, porém no conto ela se dá devido à tentativa de despertar o morto e no filme o morto levanta-se do leito para defender Helene.

Vale ressaltar também que embora “Muralhas do Pavor” seja considerado um filme B, seu orçamento foi um dos maiores até aquele momento na carreira do diretor Roger Corman, e, portanto havia a preocupação que fosse um filme de horror comercial, possivelmente por esse motivo algumas adaptações como a alteração do termo mesmerismo utilizado por Poe

Minha atenção, nos últimos três anos, tem sido repetidamente atraída para a questão do mesmerismo; e, cerca de nove meses atrás, ocorreu-me, muito subitamente, que na série de experimentos até então efetuados, sucedera uma omissão da mais notáveis e deveras inexplicável: - nenhuma pessoa ainda fora mesmerizada in articulo mortis. (POE, 2012, p.93, grifo nosso).

para hipnotismo,
(Valdemar) – Qual é o diagnóstico doutor ?
(Elliot)- Parece que o senhor está bem.
(Valdemar)- Não só parece. Estou. Ah, vamos, admita a verdade. O hipnotismo funciona.
(MURALHAS DO PAVOR 1962).

Representada já na primeira cena por meio da cromoterapia, possivelmente foram realizadas para que a versão cinematográfica do conto “ Os fatos do caso do Sr. Valdemar” fosse facilmente entendida pelo grande público.

Conclui-se então que mesmo com essas diferenças o episódio consegue captar e expressar traços marcantes da literatura de Edgar Allan Poe, sem negligenciar o mistério e o extraordinário, através da presença do horror e da morte.

Os conteúdos acima citados buscam esclarecer as possibilidades de análise em estudos de adaptação, comenta CORSEUIL (2000 p.325) “É importante que se pense a adaptação não apenas em relação a textos literários, mas também em relação a todos os elementos que a indústria cultural pode produzir”.

As adaptações são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações. Não devemos confundir adaptação com a obra original por mais próximo que pareça estar deste. Frequentemente encontramos adaptações em filmes, na música, na pintura, em peças de teatro, as novelas de televisão etc.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil.

REFERÊNCIAS DIRETAS

AGUIAR, Flávio. **Literatura, cinema e televisão**. In: PELLEGRINI, Tânia et all. São Paulo: Editora Senac. São Paulo: Instituto Itaú Cultural. 2003.

AMORIM, Marcel Alvaro de. **A tradução/adaptação de obras literárias para o cinema sob a ótica do dialogismo intertextual**, VIII, n.03 – (Março/2012)- Revista Temática- UFPB, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZIN, Andre.1991 **O cinema**. São Paulo: Brasiliense.1991.

CORSEUIL, A.R **Estudos culturais palco, tela e página**. Florianópolis: Insular,2000.

CURADO, Maria Eugenia. **Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? Temporis[ação]**, Goiás, v.1, nº 9.2007.

JOHNSON, Randal. **Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas**. In: PELLEGRINI, Tânia et all.São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural.2003.

STAM, Robert. **A Literatura Através do Cinema: Realismo, magia e a arte da adaptação**. Tradução de Marie- Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STAM, Robert. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation _ In: NAREMORE, James. (org) **Film Adaptation**. New Jersey: Tutgers University Press.2000.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal.1983.

MURALHAS do Pavor. Direção Roger Corman. Roteirista: Richard Matheson.Estados Unidos : Estúdio Continental. 1962.

POE, Edgar Allan, (1809-1849). **Contos de Imaginação e Mistério**.Prefácio de Charles Baudelaire; Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

REFERÊNCIAS INDIRETAS

POE, Edgar Allan, **O Escaravelho de Ouro**: e Outras Histórias. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VINCENT. Direção Tim Burton. Estados Unidos: 1982.

<<http://www.youtube.com/watch?v=f-okS38ccpc>> em: 19 Ago 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO

CONCEPT ART - O ARTISTA VISUAL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

Fábio Clavisso Fernandes (UEPG)¹

Resumo: É fato que o cinema é composto por uma enorme equipe de profissionais, por mais que aqueles que sejam o foco dos holofotes, sempre sejam o diretor e os atores principais. Qualquer um que estude cinema, ou apenas goste muito do mesmo, sabe que sua equipe vai muito além disso. Dentre esses profissionais está o *Concept Artist*, uma peça chave para qualquer filme de ficção e fantasia. mas presente em outros generos também, esse artista, que é muitas vezes desconhecido pelo público, está constantemente presente nas produções para o video game, para o cinema ou para outras mídias e se faz um elemento chave na composição desses mundos a partir de sua arte visual e suas criações. Levando em conta as falas do profissional, Ted Kim, que é ilustrador e Concept Artist e explica muito bem a diferença entre ambos, e os trabalhos de John Howe, principal Concept Artist para as adaptações cinematográficas de O Senhor dos Anéis e O Hobbit, será discutido a importância desse profissional nessas produções e a necessidade de seu reconhecimento, compreensão e valorização. Afinal se existe um mundo de fantasia que te fascina, com características próprias e toda uma identidade visual icônica e reconhecível, voce pode ter certeza de uma coisa, havia um bom Concept Artist envolvido nisso.

Palavras-chave: Cinema, Concept Art, Ilustração.

O trabalho em questão é fruto da combinação de uma velha obsessão, de um sonho e de uma preocupação. A obsessão é por fantasia medieval, sempre fui obcecado por todo tipo de obra que se encaixe nesse tema e quanto mais eu consumia esse tipo de produto, mais eu queria consumir. O sonho é de um dia trabalhar como ilustrador, mais especificamente como concept artist, e isso gerou a preocupação: com os anos cursando Licenciatura em Artes Visuais pela UEPG pude notar que este é um tema esquecido pelo curso, mesmo estando presente em muitas produções modernas. Essa preocupação serviu como base para que o meu trabalho de conclusão de curso e a maioria de minhas atuais leituras se convergissem para este tema, a Concept Art.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, que ainda está em andamento, me deparei com uma notória falta de conteúdo escrito produzido no Brasil a respeito de

¹ graduando em Licenciatura em Artes Visuais – UEPG.

Concept Art propriamente dita, mas devido a leituras sobre arte contemporânea, mídias, mercado da arte e principalmente graças a vídeos onde profissionais da área falam de sua produção, esse tema tornou-se palpável.

Apesar da maior parte do conteúdo que trabalho ser do concept artist Theodore Kim, utilizo como exemplos e faço análises das adaptações cinematográficas de “O Senhor dos Anéis” e “O Hobbit”, livros de J.R.R.Tolkien, cujas adaptações foram dirigidas por Peter Jackson. Isso se dá por uma mistura de gosto pessoal e conhecimento prévio, antes mesmo de começar a pensar nesse tema de pesquisa já tinha afinidade com os livros, os filmes e com os trabalhos dos concept artists da obra de J.R.R.Tolkien, enquanto os trabalhos de Ted Kim são para mim algo ainda recente e em processo de conhecimento, me apegar a um trabalho já familiar contribui em uma racionalização do tempo.

Hoje em dia o artista visual se faz indispensável por traz da produção de um game, filme ou quadrinho. Basta conversar com os fãs de franquias semelhantes e ver que existem diferenças, as vezes imensas, as vezes mínimas, que caracterizam cada um desses universos. Em O Senhor dos Anéis, adaptação cinematográfica dirigida por Peter Jackson, por exemplo, a versão cinematográfica deu vida a características raciais, arquitetônicas, de vestuário e de identidade que o espectador que também tenha lido o livro só pôde imaginar. Sem contar que o livro sempre deixa lacunas, o que não é um problema, levando em conta que não é uma mídia que precisa ter como foco o visual, mas quando isso se converte para uma mídia exclusivamente visual, temos um problema. Aí entra o trabalho do Concept Artist, artista visual responsável por criar as Concept Arts. Concept Arts são como se fossem “blueprints”, plantas baixas, representações gráficas de um projeto que vai ser desenvolvido.

A função da concept art é criar um leque de opções, na forma de ilustrações, para que uma determinada idéia seja materializada. É um processo de aprimoramento, no qual inúmeras tentativas são realizadas, os pontos negativos eliminados e os positivos selecionados. Até que se alcance o que vai ser usado como referência para o produto final, por exemplo, o figurino de um filme. Baseando-se nas falas do concept artist Theodore Kim, pode-se dizer que a Concept Art é uma forma de ilustração, porém nem toda ilustração é uma Concept Art. Para ser um bom ilustrador é preciso ter um certo domínio de desenho e noção espacial, mas para saber lidar com Concept Art, além disso tudo, é preciso agilidade no trabalho, criatividade e paciência, afinal um concept

artist pode ter que refazer o mesmo desenho inúmeras vezes até alcançar um resultado satisfatório e tem que estar aberto a sugestões de outros concept artists que estejam trabalhando no mesmo projeto, ou até outros membros da equipe, afinal o propósito é atingir um resultado que seja agradável a um determinado público.

Também segundo Kim, normalmente o ponto de partida para uma Concept é um texto prévio a respeito do que precisa ser trabalhado. É comum que o artista que vá desenvolver as Concept Art receba um texto ou roteiro prévio para planejar as ilustrações com o máximo de antecipação. Na maioria das vezes fica incubido aos responsáveis pela Concept Art preencher certas lacunas desse texto, lacunas essas que são muito presentes nos livros, o que acaba indo para suas adaptações.

Usando como exemplo as adaptações cinematográficas dirigidas por Peter Jackson dos trabalhos de J.R.R.Tolkien, autor de o senhor dos anéis, vamos fazer um comparativo entre um trecho de O Hobbit(1937) e sua versão cinematográfica no filme de 2012, este trecho é parte do capítulo Advinhas no escuro (Riddles in the dark) e se trata de quando o protagonista, Bilbo Bolseiro, encontra a criatura Gollum na escuridão e se vê participando de um jogo de advinhas onde as apostas são ou o caminho da saída ou a sua própria vida.

Muito devagar ele se levantou e, de quatro, bateu o chão, até tocar a parede do túnel, mas não encontrou nada nem acima nem abaixo: absolutamente nada, nenhum sinal de anões. Sua cabeça rodava, e ele não tinha idéia nem mesmo da direção em que estavam correndo quando caiu.

Tentou adivinhar da melhor maneira possível e arrastou-se por um bom trecho, até que de repente sua mão tocou o que parecia ser um minúsculo anel de metal frio no chão do túnel. Era um ponto decisivo em sua carreira, mas ele não sabia. Colocou o anel no bolso quase sem pensar, com certeza não parecia ter nenhuma utilidade especial naquele momento.

[...]

Depois de algum tempo, bateu em busca de seu cachimbo. Não estava quebrado, e isso já era alguma coisa. Então pegou a bolsa, e havia um pouco de fumo nela, e isso era mais alguma coisa. Então procurou fósforos, mas não encontrou nenhum, e isso destruiu completamente suas esperanças. Era melhor assim, como acabou concordando, quando pôs a cabeça no lugar. Sabe-se lá o que fósforos acesos e o cheiro do fumo teriam trazido dos buracos escuros daquele lugar horrível. Mesmo assim, naquela hora sentiu-se aniquilado. Mas, enquanto bateava em todos os bolsos e apalpava-se de cima a baixo em busca dos fósforos, sua mão acabou tocando o punho da pequena espada — o pequeno punhal que conseguira dos trolls e do qual se esquecera completamente, por sorte, os orcs também não haviam percebido a arma já que Bilbo a usava dentro das calças.

Sacou-a. A espada emitiu um brilho fraco e pálido diante de seus olhos. “Então esta também é uma espada élfica”, pensou ele, “e os orcs não estão muito perto, mas também não longe o suficiente”.

É notável uma extrema falta de informações visuais aqui, mas a maior delas é uma informação que não é muito aplicável em uma adaptação cinematográfica, a escuridão. Isso precisa ser preenchido com informações visuais e isso tende a ser uma lacuna a ser preenchida pelo Concept Artist. Com base no contexto da cena ele precisa criar um cenário e uma situação para completar isso, sem perder a aura da situação descrita no livro.

Durante toda a cena descrita no texto de J.R.R.Tolkien a escuridão é muito presente, além de ser presente descrições de desânimo por parte do protagonista, dor, fome, medo. Cria-se uma ambientação de sufoco, uma aura que pode até ser chamada de claustrofóbica. Ao longo da cena na adaptação cinematográfica é notável uma preocupação com isso, mesmo que a cena sofra algumas alterações em relação ao texto original. No cinema cai um orco junto com o protagonista, que é logo nocauteado e arrastado pela criatura Gollum (que será citado a seguir), apresentando o personagem anteriormente e já deixando evidente a presença de um Predador, o que contribui para essa sensação de sufoco; também explicitando que este é o dono do anel encontrado por Bilbo. Enquanto no livro isso é revelado posteriormente, no filme a cena do anel sendo perdido por Gollum fica em destaque.

“Voltar?”, pensou ele. “Não adianta nada! Ir para os lados? Impossível! Ir em frente? A única coisa a fazer! Adiante, então!”.

Levantou-se e avançou, segurando à frente a pequena espada e tateando a parede, o coração batendo como um tambor.

[...]

Foi avançando, sempre em frente, descendo e descendo, e ainda assim não ouvia som algum, a não ser, de vez em quando, asas de morcego, o que a princípio o assustara, mas que acabou por se tornar muito freqüente para causar preocupação. Não sei quanto tempo Bilbo continuou assim, odiando ter de ir em frente, sem se atrever a parar, avançando, avançando, até ficar mais que cansado. Era como correr todo o caminho até o dia seguinte e mais alguns dias.

De repente, sem qualquer aviso, estava chapinhando na água! Ugh! Era fria como gelo. Aquilo o fez estacar. Bilbo não sabia se era apenas uma poça na trilha, a margem de um rio subterrâneo que cruzava o corredor ou, ainda, a beira de um profundo e sombrio lago subterrâneo. A espada quase não brilhava. Parou e conseguiu ouvir, com muito esforço, gotas pinga-pinga-pingando de um teto invisível e caindo na água: mas não parecia haver qualquer outro tipo de som.

“Então é um lago, e não um rio subterrâneo”, pensou ele.

[...]

Ali no fundo, na beira da água escura, vivia o velho Gollum, uma pequena criatura viscosa. Não sei de onde veio, nem quem ou o que ele era. Era um Gollum — escuro como a escuridão, exceto por dois grandes olhos redondos e pálidos no rosto magro. Tinha um pequeno barco e remava no lago quase sem nenhum ruído, pois era mesmo um lago, largo, profundo e extremamente frio. Ele impelia o barco com os pés grandes pendendo das bordas, mas nunca erguia uma onda na água.

Não ele. Olhos pálidos feito lamparinas, ele procurava peixes cegos, que agarrava com os dedos longos num piscar de olhos. Gostava também de carne. Gostava de orcs, quando conseguia apanhá-los, mas tomava cuidado para que nunca o descobrissem.

Ele apenas os estrangulava por trás, quando algum descia sozinho até a beira da água enquanto ele rondava por ali. Era raro acontecer, pois os orcs tinham a sensação de que havia algo desagradável espreitando lá embaixo, nas próprias raízes da montanha. Haviam chegado até o lago quando perfuravam os túneis, muito tempo atrás, e descobriram que não podiam avançar assim, sua estrada terminava naquela direção, e não havia motivo para irem ali — a não ser que o Grande Orc os mandasse. Algumas vezes ele sentia vontade de comer peixe do lago, e algumas vezes nem orc nem peixe retornavam. (TOLKIEN. J. R. R. 2012)

Na apresentação da personagem “Gollum” o mínimo de informação visual é fornecida, o que deve ter dificultado para suas adaptações. O que fica claro é que é uma criatura magra, de olhos grandes e dedos longos. Ao longo do tempo essa personagem teve mais de uma caracterização visual, sendo que a sua representação mais famosa atualmente, sendo as das adaptações cinematográficas de Peter Jackson, foi inspirada na adaptação do livro para história em quadrinho (1989), ilustrada por David Wenzel. Abaixo há uma comparação entre o livro e o quadrinho.

Na realidade, Gollum vivia numa ilha de pedra viscosa no meio do lago. Estava observando Bilbo a distância com seus olhos pálidos, que pareciam telescópios. Bilbo não podia vê-lo, mas ele imaginava um monte de coisas sobre Bilbo, pois podia muito bem ver que não se tratava de um orc.

Gollum entrou no barco e afastou-se da ilha enquanto Bilbo estava sentado na borda, completamente atarantado, no fim do caminho e com o juízo no fim. De repente surgiu Gollum, sussurrando e chiando:

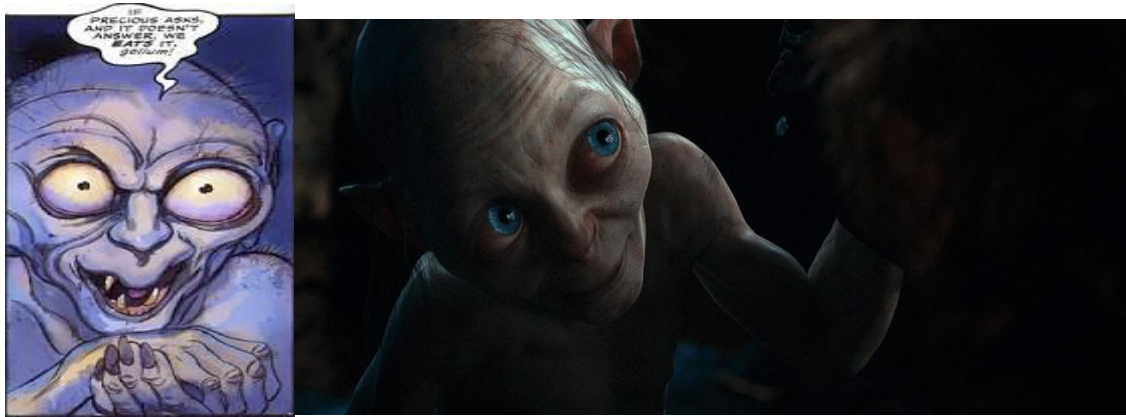
— Que beleza e que moleza, meu preciosso! Acho que temos um lauto banquete, pelo menos um bom bocado para nós, gollum! — E quando ele dizia gollum, fazia um ruído horrível na garganta, como se estivesse engolindo alguma coisa. Era assim que tinha conseguido esse nome, embora sempre chamasse a si mesmo “meu precioso”.

O hobbit quase pulou fora da própria pele quando o chiado chegou-lhe aos ouvidos, e, de repente, viu os olhos pálidos e salientes voltados para ele.

— Quem é você? — perguntou ele, erguendo o punhal à sua frente.

— Quem é ele, meu preciosso? — sussurrou Gollum (que sempre falava consigo mesmo porque nunca tinha com quem falar). Era o que vinha descobrir, pois, na verdade, não estava muito faminto no momento, apenas curioso, caso contrário, teria agarrado primeiro e sussurrado depois. (TOLKIEN. J. R. R. 2012)

No livro fica explícita a curiosidade da criatura em relação ao Hobbit, enquanto no quadrinho Gollum possui um ar mais sinistro e no filme um ar até brincalhão, algo que chega a lembrar um cão pronto pra perseguir um graveto. Independente do tratamento que cada uma dessas versões tenha dado para sua personalidade, as características físicas no filme são baseadas no quadrinho, e no quadrinho feito a partir das descrições, que são relativamente vagas, do livro.



É importante deixar claro que essa falta de informações no livro as quais me refiro não são um ponto negativo, tendo em vista que são mídias com características próprias que diferem umas entre as outras. Porém tanto o cinema quanto as histórias em quadrinho são mídias primariamente visuais (principalmente o quadrinho, onde até os sons são representados pictoricamente). Devido a isso surge a necessidade de preencher qualquer lacuna deixada pelo autor na descrição visual de algum elemento da trama, assim como pode surgir a necessidade de alterar alguma informação de forma que a mesma funcione melhor nessa outra mídia, exemplo a eliminação da escuridão total nessa cena.

Aqui a Concept Art tem como função criar um projeto para tudo isso, que seja agradável ao maior número possível de pessoas e que preserve bem essas características, no caso da personagem Gollum, antes dele ser revelado ao público dos filmes pela primeira vez no filme “O Senhor dos Anéis, as Duas Torres” (2002) ele já havia um modelo onde os concept artists do filme, John Howe e Alan Lee puderem basear-se, mas existem momentos onde isso não é uma possibilidade. Como é notável nas citações anteriores, o autor dos livros, J.R.R.Tolkien, não costuma dar muito ênfase na descrição das personagens, deixando muito disso sob a responsabilidade dos Concept Artists.

Nos vídeos de Theodore Kim ele cita isso como uma constante com a qual o artista tem que saber lidar. Não basta saber desenhar exatamente o que vem escrito, mas a Concept Art tem que tornar-se uma identidade do trabalho. Não só preenchendo lacunas como também encrementando o que for descrito até que alcance um resultado refinado, é um trabalho gradativo e que exige paciência.

Várias obras terão elementos em comum, por exemplo as espécies de criaturas encontradas na maior parte dos mundos de fantasia, ou os cenários em um filme hollywoodiano, por exemplo. A Concept Art tem o poder de criar características próprias de cada um desses elementos em uma determinada produção, onde um fã possa ver algo e reconhecer ao que pertence. Utilizando por exemplo a raça dos elfos, seres muito recorrentes em universos fantásticos que absorvam inspiração da mitologia nórdica ou céltica. Fazendo um comparativo entre os universos fantásticos do jogo Warcraft, da empresa Blizzard Entertainment e das adaptações cinematográficas de Peter Jackson, ficam claras inúmeras diferenças entre as criaturas, que um fã de qualquer uma das duas franquias identificaria sem grandes problemas. Isso referentes tanto a características físicas, culturais, arquitetônicas, todas essas características que passam a ser uma referência para a obra em questão normalmente surgiram a princípio na planilha de um ilustrador, que estava trabalhando com Concept Art da produção em questão.

Abaixo estão imagens retiradas do jogo World of Warcraft, da Blizzard e do filme O Senhor dos Anéis – a Sociedade do Anel, de Peter Jackson. A primeira é Darnassus, capital de uma cultura elfica na franquia do jogo em questão, a segunda é Silvermoon, capital de outra cultura élfica da mesma franquia e a terceira é Rivendell, uma das últimas moradas do povo élfico no filme dirigido por Jackson.





Ignorando o fato de que é facilmente identificável qual é filme e qual é jogo pela qualidade gráfica e tentando identificar apenas as linhas de cada imagem, fica claramente visível diferenças arquitetônicas entre ambas as franquias, o que cria na obra uma identidade pictórica que se torna uma marca da obra em questão. As diferenças na arquitetura foram apenas um exemplo, quando na verdade essas diferenças atingem cada aspecto visual da obra, fazendo com que seja criada não só uma trama, mas todo um mundo completo e complexo onde a trama em questão se desenvolve.

A função de toda essa lapidação e planejamento em torno do visual da obra serve para criar uma aura de desejo em torno do produto, não deixando esquecer que

esse produto é uma mercadoria. Elza Maria Ajzenberg, falando a respeito de publicidade ressalta:

“A estética impregna os objetos, para que eles se tornem mais atraentes (...) O apelo da publicidade estetizada envolve a personalização e a erotização do mundo das mercadorias: o homem é seduzido pelo objeto, para se inserir no circuito do capitalismo como obra de arte.” (Ajzenberg, E. M. 1989. Apud Piratininga, L. C. 1994).

A fala de Ajzenberg atinge atualmente todos os aspectos da produção da cultura de massa. A Concept Art fica incubida dessa “perfumaria”, de tornar um filme, jogo ou qualquer outro projeto no qual hajam concept artists envolvidos atraente e agradável ao público. Isso nada mais é do que o resultado de uma atualização das exigências e necessidades ao nível técnico que a Humanidade passou a exigir, como diz Walther benjamin (apud Piratininga, L. C. 1994).

Com a grande quantidade de produções atuais e um público cada vez mais exigente fica sendo necessário um intenso trabalho de planejamento em todos os aspectos das produções midiáticas. Nessa nova necessidade a Concept Art se destaca como uma ilustração de planejamento, uma ilustração que dá uma forma física a uma idéia antes que esta chegue na produção final e haja grandes investimentos em algo que possa não ser definitivo. Cabe a ilustradores trabalharem em parceria com a equipe de desenvolvimento dessas produções e lápidar cada uma dessas idéias até que elas tenham representações visuais de qualidade e com enfoque no público alvo dessa produção.

Sem o trabalho desses profissionais e o investimento nas Concept Arts varios dos universos que surgiram nos filmes ou games e marcaram gerações não teriam acontecido, ou não teriam sido tão iconícos ao ponto de serem lembrados e referenciados com tamanha admiração até os dias de hoje.

Referências Bibliográficas

KIM, Theodore. **VLOG 2: WANNA BE A CONCEPT ARTISTI? – Part 1.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jNymvvKYwrg>. Acesso em: 01 de junho de 2013.

KIM, Theodore. **VLOG 2: WANNA BE A CONCEPT ARTISTI? – Part 2.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GyFCMGThyv0>. Acesso em: 01 de junho de 2013.

KIM, Theodore. **VLOG 2: WANNA BE A CONCEPT ARTISTI? – Part 3.** Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=3kX05__eiz8. Acesso em: 01 de junho de 2013.

JOHN HOWE. Disponível em: <http://www.john-howe.com/blog/>. Acesso em: 30 de Maio de 2013.

TOLKIEN. J. R. R; WENZEL. D. **O Hobbit – Lá e de Volta Outra Vez.** Martins Fontes, 2009. 138 p.

TOLKIEN. J. R. R. **O Hobbit.** Edição comemorativa 75 Anos. Martins Fontes, 2012. 320 p.

O SENHOR DOS ANÉIS: A SOCIEDADE DO ANEL. Direção: Peter Jackson. Produção: Peter Jackson; Barrie M. Osborne; Tim Sanders; Fran Walsh. Nova Zelândia: New Line Cinema, 2001. 2 Blu-Ray (227 min.).

O HOBBIT: LÁ E DEVOLTA OUTRA VEZ. Direção: Peter Jackson. Produção: Carolynne Cunningham; Zane Weiner; Fran Walsh; Peter Jackson. Nova Zelândia: New Line Cinema. 2012. 1 Blu-Ray (169 min.).

TOLKIEN. J. R. R. **O Senhor dos Anéis – A Sociedade do Anel.** Edição Brasileira. Martins Fontes, 1994. 468 p.

<http://www.freewebs.com/asatomasath/Darnassus%20Trade%20&%20Craft.jpg> Acesso: 01 de junho de 2013.

<http://echelonwow.wiki-site.com/images/9/9f/SunfurySpire.jpg> Acesso: 01 de junho de 2013.

PIRATININGA. L. C. **Publicidade: Arte ou Artificio?**. T. A. Queiroz, 1994. 92 p.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CONTEXTO E CONTEXTUALIZAÇÃO: QUANDO O SIGNIFICADO ACONTECE

Sebastião Lourenço dos Santos (doutor) UEPG

Resumo: Genericamente, o contexto é tratado como um fenômeno fixo vinculado a uma situação “eu–aqui–agora” na qual apenas a relação tempo-espço da argumentação determinaria a interpretação do significado. Sabe-se, no entanto, que na interação comunicativa verbalizada, além das coordenadas tempo e lugar da fala, entram em jogo elementos discursivos, linguísticos e não-linguísticos, que afetam direta e indiretamente a produção e a interpretação de enunciados. Entre os elementos próprios da natureza comunicativa humana se inserem o tema, os conceitos referenciais, registros linguísticos, bem como fatores de outras naturezas, tais como papéis e relações sociais dos interlocutores. Do ponto de vista pragmático, o contexto é o elemento articulador da comunicação humana, não porque é dependente dos elementos anteriores, mas porque abrange intenções, crenças, desejos, saberes, poderes, valores e atitudes que, em consonância com fatores psico-cognitivos dos interlocutores, orientam a comunicação humana e são, ao mesmo tempo, orientados por ela. O objetivo deste artigo é descrever sucintamente como o contexto contribui para a interpretação verbal. Para tanto, ampliamos o conceito tradicional de contexto e o abordamos em uma discussão pragmática mais abrangente: na perspectiva da Teoria da Relevância.

1. O contexto na pragmática

Tanto na tradição filosófica da linguagem quanto na linguística, o conceito de contexto nunca recebeu muita atenção, uma vez que esses estudos priorizavam a análise dos elementos formais pertinentes, na maioria das vezes, à morfossintaxe, à fonologia e/ou à semântica. Contudo, com a evolução dos estudos da pragmática, o contexto saiu do anonimato a que o haviam submetido e se destaca de fato relevante para os estudos da linguagem, principalmente no que diz respeito à sua interpretação.

O contexto já foi considerado, por muitos teóricos e algumas teorias, a fronteira que separaria a semântica da pragmática – a semântica equivaleria ao significado de uma sentença menos o contexto e a pragmática equivaleria ao significado mais o contexto, tal qual outra tradição que previa a semântica como o estudo do significado mais o valor de verdade e a pragmática como o estudo do significado menos valor de

verdade. Nessa acepção semântica, contudo, se os constituintes da sentença não estiverem proposicionalmente correlacionados entre si, a sentença ela própria não terá nem significado nem valor de verdade e não será nem verdadeira nem falsa, mas sem sentido.

Num plano geral, podemos conjecturar inicialmente que para validar a significação da sentença, a semântica necessita do contexto, uma vez que a informação contextual é imprescindível para ela (a semântica) realizar sua tarefa (FERRAREZI JR, 2010). A pragmática, por outro lado, e também num plano muito geral, verifica se o conteúdo proposicional da sentença corresponde à intenção comunicativa e informativa dos participantes da interação verbal. O contexto realizaria, portanto, duas funções: uma semântica e outra pragmática.

Em geral, o contexto é entendido como um conjunto de elementos e fatores circunstanciais, mais ou menos fixos, circundantes aos participantes de uma interação verbal. O contexto constituiria, assim, uma totalidade de informações (com)partilhadas pelos interlocutores, dentro de uma unidade, informações estas relevantes para os interlocutores produzirem e interpretarem enunciados. Contudo, uma questão permeia essa ideia. Por exemplo: o que é que compõe esse todo na unidade? Mais: o contexto é linguístico ou é social? É físico ou é mental?

Para Dascal ([1999] 2006), o contexto consiste em fornecer valores e pistas para o preenchimento de espaços em branco, ou variáveis livres, contidas no significado das sentenças. Para o autor, o contexto se divide em dois: a) o contexto metalinguístico – que inclui, além do texto ou discurso no qual a elocução está inserida, informações linguísticas, tais como a língua e o dialeto do falante, o gênero discursivo, o registro que o falante emprega nessa elocução, as normas comunicativas pertinentes à situação específica, entre outros, e b) o contexto extralinguístico – que inclui informação sobre o universo de referência, o conhecimento de fundo (*background*) e de crenças partilhadas pelos interlocutores, as circunstâncias específicas da situação da enunciação, os hábitos e idiossincrasias do falante e do ouvinte, etc.

O primeiro permite restringir um número limitado de tipos de dados que correspondem aos tipos de variáveis livres representadas pelo repertório semântico e sintático de uma língua. É o que se conhece comumente como co-texto (BAR-HILLEL, 1982). Este conceito envolve além das expressões dêiticas, inúmeros conjuntos de objetos contextuais necessários para o processamento do significado da oração ao

significado da elocução. Enquanto o contexto metalinguístico se liga ao fornecimento de pistas, o extralinguístico se alinha às dicas para a geração de uma hipótese interpretativa alternativa, cuja aceitabilidade seria avaliada à luz da informação contextual.

A proposta de Dascal procura explicar os vários tipos e níveis de informação contextual usados pelos interlocutores. O autor descreve ainda um grande “reservatório de pistas” que podem, em diversas ocasiões, estar à disposição dos interlocutores, os quais deverão selecionar as mais relevantes para um enunciado específico de acordo com um conhecimento de fundo também específico.

Reyes (2003) subdivide o contexto em três partes: a) contexto linguístico – é formado pelo material linguístico que precede e segue ao enunciado, b) contexto situacional – é o conjunto de dados que se encontram no contorno físico imediato e que são acessíveis aos interlocutores, e c) contexto sociocultural – trata dos dados sociais e culturais que configuram o comportamento verbal e sua adequação a diferentes circunstâncias. É o caso, por exemplo, dos marcos de referência *frames* e *scripts* dos interlocutores, que auxiliam na interpretação, filtrando a situação de fala e o papel de cada participante do ato comunicativo. É interessante ressaltar que os marcos de referência geram expectativas de pressuposições e acarretamentos, o que leva Yule (1996) a referenciar o contexto a uma convenção sociocultural local como base para as inferências.

Já Armengaud ([1999] 2006) distingue quatro tipos de contexto: a) o circunstancial, factual, existencial, referencial – que diz respeito ao ambiente físico, ao tempo e ao lugar dos interlocutores no mundo real; b) o contexto situacional ou paradigmático – se refere à situação qualificada e reconhecida socialmente como comportamento partilhado pelos interlocutores pertencentes a uma mesma cultura; c) o contexto interacional – se refere ao encadeamento sequencial dos enunciados, e d) o contexto pressuposicional – diz respeito a tudo o que é presumido pelos interlocutores, principalmente suas crenças, expectativas e intenções.

Veja que, de maneira geral, embora todos tenham consciência do que seja o contexto, é difícil ele ser agarrado com palavras definidoras, ser atribuído a ele um limite referencial específico, ele ser recortado a uma mensuração restritiva que dê conta de todo o aparato que circunscreve a linguagem humana. Como neste artigo não temos a pretensão de resolver o problema, nosso foco se centra na tarefa de descrever como o

contexto possibilita a interação conversacional humana, mesmo sabendo dos perigos que corremos, isto é, nos limitamos a tratar do contexto conversacional apenas.

2. A dinamização do contexto

A maioria dos textos sobre pragmática tem uma noção um pouco idealizada do que vem a ser o contexto e o define como o estado de uso da linguagem por meio do qual o falante transmite seus pensamentos a um ouvinte que os reconhece. É como se o significado do falante fosse clonado, etiquetado, da sua mente e agregado à mente do ouvinte. Como na conversação não é assim que acontece, Dan Sperber e Deidre Wilson (1986) estudam a comunicação e escrevem *Relevance: communication & cognition*, ou a Teoria da Relevância (doravante TR) como ficou conhecida a teoria.

A TR ao tratar da linguagem verbal como paradigma toma o conceito psicológico de *relevância* como princípio e estabelece duas condições para a comunicação humana: como os indivíduos tendem a prestar mais atenção naquilo que lhes interessa (o que lhes é mais relevante), a comunicação deve conter o máximo de informação e exigir o mínimo de esforço em processá-la, ou seja, a comunicação ocorre sob uma relação custo-benefício. Em outras palavras: todos os enunciados vêm com a garantia da maximização da relevância, ou a presunção da relevância ótima.

O conceito de contexto na TR diz respeito ao fato dos autores o considerarem não como algo restrito ao ambiente físico-espacial do mundo real dos interlocutores ou ao co-texto apenas, mas às expectativas que se tornam acessíveis no processamento das informações, tais como hipóteses científicas, crenças culturais, valores e saberes dos interlocutores. Para Sperber e Wilson, o contexto na interpretação é um construto psicológico, um sub-conjunto de suposições (pensamentos) dos interlocutores sobre o mundo.

No entanto, os próprios autores contestam esta noção de contexto, uma vez que cada nova informação determina novo contexto. Em efeito, na perspectiva da TR cada nova experiência acrescenta algum conhecimento ao conjunto de contextos potenciais dos indivíduos, pois o contexto utilizado na interpretação conversacional contém, geralmente, informações derivadas de contextos imediatamente anteriores. É o que Portolés (2004) nomina como “discurso”, pois “El discurso anterior sirve como contexto al enunciado que se está proferiendo en un momento dado” (p. 107).

Aclaremos que para o autor, “discurso” corresponde ao linguisticamente dito mais o contexto.

Nessa mesma linha, Verschueren (2002) afirma que o contexto se constroi em função da variabilidade, da negociabilidade e da adaptabilidade da linguagem e ocorre em função de três mundos: do físico, do social e do mental. Para o autor, na geração do significado o contexto se negocia, se aceita, se repele, se replaneja, se retrocede e se volta a negociar. Para Portolés o contexto “sempre é mental” e é formado por um conjunto de suposições já existentes na mente dos interlocutores e que são ativadas no momento da enunciação.

Portanto, como temos que assumir papéis sociais num evento de comunicação, os fatores físico-linguístico ficam relativizados pelo discurso dos interlocutores, uma vez que o contexto mental se sobrepõe a esses fatores, já que cada nova elocução exige e gera um contexto diferente, embora se alimente das mesmas referências e das mesmas capacidades inferenciais de que se alimentam as elocuições anteriores. Essa ideia nos leva a corroborar a tese de Dascal ([1993] 2011) de que “nós normalmente esquecemos quase imediatamente a sequência de palavras que ouvimos e guardamos apenas o seu conteúdo” (p. 112), ou seja, o que fica na mente dos interlocutores é o que foi compreendido e não o que foi dito.

Vejam como isto ocorre no exemplo abaixo.

Numa festa de aniversário, o anfitrião pergunta a um convidado:

- (1) A – O que você achou das passeatas contra a corrupção?
B – Ah, eu não gosto de política.

De acordo com a TR, para gerar uma hipótese de interpretação do enunciado de B, o falante A deve fazer uso de inferências (processos mentais) que o conduza a uma conclusão bastante plausível sobre a resposta de B. À primeira vista, o conteúdo mais plausível da resposta de B seria “Eu não acho nada” o que presume que seu gosto por política é nulo. Porém, dada a relação custo-benefício da comunicação conversacional, os efeitos contextuais levam o falante A a fazer as seguintes inferências, baseadas na ostensão de B:

- levando-se em consideração minhas intenções sobre o fato e dadas às circunstâncias linguísticas e não linguísticas sobre política de minha pergunta, B não respondeu diretamente o que eu lhe perguntei;

- minha pergunta continha uma intenção que exigia uma posição sobre as manifestações públicas;

- se B respondeu diferente do que lhe perguntei é porque quer me comunicar mais do que disse;

- o significado da resposta de B é, portanto, que ele não sabe nada das passeatas porque não se interessa por movimentos sociais.

Como dissemos, a única maneira de se poder ter certeza de que não ocorreria nenhum equívoco de interpretação na comunicação humana seria garantir que o contexto mental do ouvinte fosse sempre idêntico ao visualizado pelo falante no momento do enunciado. É claro que para se chegar a uma implicatura, o conhecimento do estado das coisas do mundo de A deve ser tal que lhe permita fazer inferências relevantes ao caso. No entanto, as inferências feitas pelo ouvinte A presumem que há uma intenção deliberada para que esta interpretação seja feita, dadas as condições nas quais a elocução foi proferida. Nesse sentido, a intenção comunicada não está no enunciado, mas, a partir dele o falante A é capaz de instaurar uma plausibilidade de verdade de que o falante B está informando o que ele acredita ser sua verdade, isto é, sua crença na política brasileira.

O falante A poderia seguir fazendo inferências do enunciado de B e chegar, ainda, às implicaturas tais como: B é um indivíduo apático a questões de seu interesse, além de estar conformado e acomodado com o destino do país. E mais: A poderia inferir sobre a escolaridade de B, seu nível sócio-cultural, sua classe social, etc.

3) A contextualização do significado

Na perspectiva ostensivo-inferencial proposta pela TR a comunicação se expressa sob: a) uma intenção informativa – tornar manifesto ou mais manifesto ao ouvinte um conjunto de suposições, e b) uma intenção comunicativa – tornar mutuamente manifesto que o falante tem essa intenção informativa.

Para entendermos essa relação, vejamos outro exemplo:

(2) C – Você foi bem na prova?

D – Eu detesto Linguística.

Para que o ouvinte C faça uma interpretação ótima do significado do enunciado de D, cada pormenor de informação contextual utilizada na comunicação tem de ser não só conhecido pelo falante, mas conhecido mutuamente por ambos. Contudo, o conhecimento mútuo tem de ser sentido e reconhecido como certo, ou então não existe; e como nunca pode ser sentido e reconhecido como certo, o conhecimento mútuo entre indivíduos não existe.

Veja que a condição de relevância é uma relação custo-benefício em que o contexto escolar universitário determina o significado do ato comunicativo. Neste caso, a informação do significado do enunciado de C é derivado de uma implicação sintética, operação dedutiva que explora a informação de modo mais completa, guiada pela otimização da relevância do enunciado de D. Assim, a dedução de C se caracteriza como a contextualização da ostensão do enunciado de D (informação nova) no contexto em que o mesmo foi proferido. A implicação contextual é uma síntese da velha e da nova informação as quais, em efeito, constituem premissas numa implicação sintética.

Mas o que é o significado na comunicação conversacional? O paradigma mais aceito pelas teorias tradicionais da comunicação é que o significado é aquilo que se encontra explicitamente expresso nas sentenças proferidas pelos falantes. A explicitação do significado da sentença é, então, tomada como modelo de comunicação geral. No entanto, essa ideia de comunicação explícita que se consegue através da utilização da linguagem verbal não é um caso típico, mas um caso limite, porque se o significado for reduzido ao modelo linguístico apenas, dá origem a distorções teóricas e empíricas de naturezas diversas.

Existe, por certo, na comunicação conversacional uma codificação e uma decodificação linguística, mas o significado que o falante pretende intencionalmente comunicar fica aquém do código linguístico apenas. O código linguístico é uma parcela da evidência sobre as intenções do falante e auxilia o ouvinte a inferir o que ele (o falante) tenciona informar.

Como o caráter interpretativo dos indivíduos presume o cancelamento ou a revogação da implicatura conversacional (GRICE, [1975]1982), que pode ser re-

interpretada a partir do acréscimo de outras informações contextuais, na conversação o contexto agrega novos significados aos enunciados, significados estes que, como vimos, vão sendo negociados pelos interlocutores à medida que a conversa flui. Nesse sentido, durante o evento comunicativo, o contexto mental dos interlocutores se adequam, se ajustam, se reintegram e se adaptam às circunstâncias da interação de modo a provocar nos contêdores conversacionais, o aceite não da verdade das sentenças dos enunciados, mas do conteúdo proposicional desses enunciados.

Se retomarmos o exemplo (2) podemos inferir que a resposta do falante D focaliza a atenção do falante C na direção daquilo que lhe parece ser mais relevante. Então, a resposta de D é relevante na medida em que os efeitos contextuais modificam a representação de mundo de C. C ao acessar informações enciclopédicas deriva a informação de que a disciplina de Linguística desagradava a D e conclui, pela implicação ostensiva contextual, que D não foi bem na prova de Linguística.

A conclusão interpretativa feita pelo falante C do enunciado do falante D é o que conceituamos neste artigo como “contextualização” do enunciado. A contextualização de um enunciado é, portanto, o afiançamento do momento em que o ouvinte assume o conteúdo informativo do enunciado como sendo seu significado. Em outras palavras, a interpretação de um enunciado só ocorre quando o significado se contextualiza na mente do ouvinte, isto é, a interpretação é quando o significado acontece na mente do ouvinte.

4. Conclusão

Embora o contexto seja, em última instância, uma abstração, ele é um catalisador de informações circunstanciais que não se limita a fatores situacionais apenas, uma vez que agrega elementos próprios da interação conversacional, tais como intenções e desejos dos interlocutores. Nesse sentido, o contexto é o ponto de encontro da linguagem humana com elementos circundantes à conversação, tais como sons, imagens, cheiros, sabores, sensações, emoções e lugares, que somados aos saberes e crenças sociais e culturais dos interlocutores, comanda os movimentos conversacionais e possibilita a interpretação humana.

Se pudéssemos conceituar o contexto na conversação, diríamos que o contexto é o ambiente abstrato, dinâmico, vivo, comum, mas não idêntico, a dois ou mais participantes de um intercâmbio conversacional, que de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a tomada de decisões dos interlocutores,

enriquecendo ou saturando a linguagem humana com informações linguísticas e não linguísticas relevantes a produção e a interpretação de significados comunicados e inferidos conversacionalmente.

Esta hipótese do contexto dinâmico não é acidental, já que pressupõe a expansão do conceito aos horizontes mais variados dos estudos da linguagem. Nesse sentido, pensamos que essa caracterização do contexto será útil para a investigação do variado e complexo uso da linguagem humana, o qual ultrapassa os limites semânticos e pragmáticos das convenções sociais e culturais.

5) Referências Bibliográficas

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 1999/2006.

BAR-HILLEL, Yehoshua. Expressões indiciais. In Marcelo Dascal (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia*. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1982, p. 23-49.

DASCAL, Marcelo. *Pragmática e filosofia da mente I: o pensamento na linguagem*. (Trad. Rodrigo Borges de Favri). Curitiba: editora UFPR, 1993/2011.

_____. *Interpretação e compreensão*. (Trad. Márcia Heloisa L. Rocha). São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FERRAREZI JR, Celso. *Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue a la vie*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In Marcelo Dascal (org). *Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia*. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1975/1982.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford University Press, 1996

PORTOLÉS, José. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, 2004.

REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco-libros, 1998.

SPERBER, Dan e WILSON, Deidre. *Relevance: communication & cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

VERSCHUEREN Jef. *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CORRESPONDÊNCIAS ENTRE A ESCRITURA DE JOSÉ DE ALENCAR E O POSTULADO MODERNISTA BRASILEIRO

Geisa Mueller (mestranda) - UFPR

Resumo: Mário de Andrade, ponderando sobre o movimento modernista vinte anos após a Semana de Arte Moderna, ao se referir a José de Alencar, o designa como irmão. O parentesco anunciado indica a importância do projeto literário do escritor romântico para a constituição da chave da brasilidade nas obras modernistas. Neste sentido, este estudo pretende destacar aspectos da escritura de José de Alencar, bem como enfatizar recursos expressivos que conformam a expressão da literatura nacional, com o propósito de correlacionar tais aspectos ao desrescalço da língua literária realizado pelo movimento modernista.

Palavras-chave: José de Alencar; romantismo brasileiro, movimento modernista.

No que diz respeito às polêmicas que focavam a linguagem utilizada na escritura de romances brasileiros, Gladstone Chaves de Melo (1972) afirma que não estava em questão a existência de uma “língua brasileira”, mas de um estilo brasileiro expressado por preferências sintáticas e seleção de vocábulos que traduzissem o ambiente nacional. Ao analisar as críticas que Pinheiro Chagas e Antônio Henriques Leal fazem sobre *Iracema*, consistindo estas o registro de insubordinações gramaticais que desrespeitavam a língua portuguesa de além-mar, Melo conclui que a escritura de Alencar respeita as regras gramaticais da língua portuguesa e, inclusive, se aproxima do estofo classicista de Camões e Alexandre Herculano. Henriques Leal aponta como insubordinações gramaticais o emprego de neologismos e galicismos, a eliminação do artigo, a ausência do pronome oblíquo e a proscricção do pronome reflexo; Pinheiro Chagas indica o abuso de períodos destacados, com frases simples e concisas. A resposta do escritor romântico é dada no “Pós-escrito à segunda edição de *Iracema*” (1870):

Quando povos de uma raça habitam a mesma região, a independência política só por si forma sua individualidade. Mas se esses povos vivem em continentes distintos, sob

climas diferentes, não se rompem unicamente os vínculos políticos, opera-se também, a separação nas ideias, nos sentimentos, nos costumes e, portanto, na língua, que é a expressão desses fatos morais e sociais. (ALENCAR, 1965, p. 170)

Alencar ressalta que, além da independência política, o aspecto mesológico é preponderante para estabelecer a diferença de sensibilidade entre as nações, distinção que atua diretamente na expressão da cultura brasileira. Nesse argumento, Alencar afere que não há como exprimir sentimentos e ideias brasileiras através da sensibilidade portuguesa, acirrando uma extensa e profícua polêmica calcada no fato de uma mesma língua constituir a identidade de nações distintas. Alencar glosará esse mesmo mote – o modo de expressão da literatura nacional – na primeira carta que compõe *O nosso cancionero*:

Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua língua, com termos ou locuções que ele entende, e que lhe traduz o uso e sentimentos.

Não é somente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inauferível direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abasileirando o instrumento das idéias. (ALENCAR, 1994, p. 26)¹

Também fomentada pela ação do ambiente (do clima) no elemento humano, a interação comunicativa é responsável por abasileirar o instrumento das ideias, isto é, abasileirar a língua portuguesa. Dessa maneira, Alencar novamente enfatiza a consciência sobre a formação de uma nova linguagem, cujo desenvolvimento desemboca na reflexão sobre a escritura de romances brasileiros.

Nesse inflamado intercâmbio literário, praticado através das polêmicas, concentra-se a chave da brasilidade revisitada pelo modernismo brasileiro. Sob este aspecto, o historiador Francisco Paz (1996) esclarece que o conceito de brasilidade foi inculcado através de estratégias políticas que tencionavam apaziguar conflitos oriundos de movimentos populares. Era necessário, portanto, agregar ao espaço geográfico brasileiro a ideia de comunhão, de pertencimento pátrio, visto que a extensão e a heterogeneidade cultural do território faziam com que tal coesão não fosse possível na realidade. Por esse motivo, o culto ao nacional se fixou de forma simbólica, auxiliado pelo nacionalismo romântico e flanqueado por instituições como IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Criado em 1838, o IHGB promoveu a formação de

¹ *O nosso cancionero* consiste na reunião de quatro cartas dirigidas ao amigo Joaquim Serra, originalmente publicadas pelo jornal *O Globo*, em 1874, em que Alencar discorre principalmente sobre a poesia popular.

uma cultura literária focada nos moldes civilizatórios europeus e regida pelas seguintes prescrições: a) construção de uma narrativa histórica marcada pelo culto da unidade, b) realização de trabalhos monográficos visando o fomento da produção historiográfica, c) projeto de história nacional despojado de interesses lusitanos que conciliasse o presente e o passado da nação.

Mesmo que o plano ideológico, esboçado através das diretrizes do IHGB, e a produção romântica reforcem a distância entre o romantismo e o modernismo, o *modus operandi* cultural antropofágico dos modernistas finca raízes na formação do sistema literário do Brasil oitocentista. A assimilação e regurgitação do repertório artístico europeu, que as polêmicas do século XIX revelam, estabelecem as correspondências entre ambos os movimentos pelo fato de o instrumental linguístico, antropológico e etnológico, explorado pelo romantismo brasileiro, fornecer a malha literária que possibilitou o outro desrecalque da língua, realizado pela estética modernista. Neste sentido, ao defender a ambiência como fator de distinção entre as nações portuguesa e brasileira, Alencar apresenta a protagonista do romantismo brasileiro, a natureza, elemento agregado aos termos do *nacionalismo literário*, visto que

[...] a literatura foi considerada parcela dum esforço construtivo mais amplo, denotando o intuito de contribuir para a grandeza da nação. Manteve-se durante todo o Romantismo este senso de dever patriótico, que levava os escritores não apenas a cantar a sua terra, mas a considerar as suas obras como contribuição ao progresso. (CANDIDO, 2012 p. 328)

“Cantar a sua terra” implica em o espaço natural tornar-se procedimento composicional, fazendo com que variadas regiões do país fossem registradas literariamente. Além disso, tal registro também coadunava a intenção de unificar as diferenças regionais sob a clave do sentimento nacional. Daí a posição-chave da natureza na nossa literatura, pois, empregada como elemento composicional, favoreceu a construção do culto da unidade apregoado pelo IHGB. Conforme se verifica na argumentação de Alencar, o clima enceta a transformação da língua portuguesa em plagas brasileiras, interferindo nos costumes e nas ideias locais. Assim, a promoção do *nacionalismo literário* então opera o indianismo, razão pela qual Alencar conforma a criação de um passado heroico e de um mito de origem, em que o elemento autóctone conjugado ao europeu marca a formação da sociedade. Tal fato remete ao lusotropicalismo que o construto alencariano apresenta, indicado por Gilberto Freyre:

Alencar não só produziu sua obra de romancista, contista e cronista empenhado em ser quanto possível brasileiro – e não colonialmente português ou subeuropeu – à sombra do sistema patriarcal brasileiro (que alcançou ainda em sua maturidade), como revelou-se, em várias de suas páginas, um tropicalista que, para afirmar-se tropical, não precisou de repudiar sistematicamente na herança lusitana do Brasil senão o que essa herança lhe pareceu importar de imposição aos brasileiros, pelos escritores portugueses mais acadêmicos, de uma condição colonial ou subportuguesa, por ele julgada intolerável do ponto de vista da expressão literária ou da linguagem. Em essência, porém, foi um legítimo lusotropical. (1967, p. x)²

O lusotropicalismo não significa somente que Alencar não teve outra saída senão a de encarar nossa constituição vira-lata que usa a língua portuguesa, mas principalmente de ter levado ficcionalmente em consideração uma série de traços culturais e linguísticos que povoava o imaginário e os costumes brasileiros. Pois, “[...] é um dado de nossa história cultural a existência e persistência de muitas formas e temas que remetem às mais antigas tradições europeias, já, de há muito, mortas lá” (MEYER, 2001, p. 148). Freyre atesta a postura crítica com que Alencar tratou a herança lusitana e os modelos europeus; subjacente no excerto está o vulto político que impregnava as questões literárias, visto que os escritores lidavam com uma dupla solicitação: a constituição da literatura brasileira e a inserção, da ainda imberbe cultura nacional, no panorama ocidental. Ao constatar a diferença entre as sensibilidades brasileira e portuguesa, sem contudo desprezar a herança cultural portuguesa, verifica-se a ação de uma consciência artística que não se submete ao jugo de uma crítica que pretende atestar a dominação política através da dominação intelectual. Percebe-se então que a literatura, de importância capital no século XIX, consistiu no meio mais contundente de separar a seara brasileira da portuguesa, pois a questão de uma mesma língua definir a identidade de duas nações afetava o sistema de organização social. Por esse motivo, Faraco esclarece que o arrojo linguístico de Alencar também acalentava certo conservadorismo, pois não privilegiava o uso corrente da majoritária parcela iletrada:

O próprio Alencar não deixava de ter consciência dessa dimensão do problema [do imbricamento de fatores políticos nas questões linguísticas sobre o uso da língua portuguesa]: propunha como necessário o estudo empírico, mas combinado com o “bom senso”. Ora, o que é esse “bom senso” senão a entrada em cena de uma atitude política, o apelo a um certo entendimento, a um certo compromisso, a um certo consenso? (FARACO, 2008, p.120)

² “José de Alencar renovador das letras e crítico social”, texto presente na série “Romances Ilustrados de José de Alencar”, V.5, publicado pela editora José Olympio.

Neste sentido, a dissertação premiada pelo IHGB, *Como deve se escrever a História do Brasil* (1843-1845)³, de Karl Friedrich Phillip von Martius, conciliando o passado e o presente da nova nação, é o arremate da constituição ideológica (de branqueamento racial) presente conceito de brasilidade:

Como deve se escrever a História do Brasil, texto de natureza pragmática e política, é um elogio às possibilidades do Brasil, país que *ainda* não cumprira sua tarefa histórica mas que reúne inúmeras possibilidades para cumpri-la. Tal compreensão – recorrente na historiografia oitocentista – permite a identificação da realidade nacional e do conceito de *devoir*. Ao mesmo tempo que sugere a busca das origens, reforça a ilusão da reconstrução integral do passado. Passado adormecido, portador das possibilidades do presente. Passado neutro, portador das promessas do futuro. (PAZ, 1996, p.234 – grifado no original)

No fragmento verifica-se a indicação de um passado neutro e adormecido, que permite ressoar o *topos* romântico da busca das origens. O trabalho de Martius também abriga o escamoteamento da importância do legado cultural africano, elegendo o elemento europeu o dominante da matriz racial como garantia do aperfeiçoamento humano da sociedade em formação.⁴ Esse era o mapa político-histórico sobre o qual José de Alencar se debruçou para refletir sobre a criação de um passado mítico-heroico, presente em obras como *O guarani* e *Iracema*.

Segundo Haroldo de Campos, Alencar realiza, na escritura de *Iracema*, um “movimento regressivo/progressivo” que lançou aporte para o debate crítico e para a criação ficcional de nossa tradição literária:

³ Em 1840 a Revista do IHGB lança o prêmio para o melhor trabalho que proponha a elaboração da história nacional, de 1843 data a redação final de *Como deve se escrever a História do Brasil*, em 1845 a dissertação é publicada e em 1847 é declarada vencedora do prêmio; a precisão das informações sobre as datas tenciona “[...] frisar o quanto se tratava de um projeto caro à época, mantido ao longo da década, manutenção que naturalmente se deve ao modo de circulação de informações, mas também, talvez sobretudo, à sua importância no momento cultural” (WEINHARDT, 1996, p. 106).

⁴ Sobre o apagamento da matriz africana é necessário registrar que embora inovador no âmbito ficcional, José de Alencar foi conservador no âmbito político, foi defensor da escravidão. Em “A comédia realista de José de Alencar”, texto de João Roberto Faria, que apresenta uma edição de *O demônio familiar*, há a indagação sobre o significado da alforria concedida a Pedro no final da peça. Ao citar as posições de Machado de Assis sobre a comédia (crítica ao sistema escravocrata) e de Raimundo Magalhães Júnior (defesa do sistema escravocrata), Faria coloca: “[...] *O demônio familiar* não aprofunda as críticas a essa instituição, que afinal sustentava a economia do país. Alencar quis mostrar unicamente os inconvenientes da escravidão doméstica, tão comum no Brasil urbano de seu tempo, colocando no centro da ação dramática um escravo travesso, movido por um objetivo fútil. Assim, ele condena esse costume das velhas famílias brasileiras, talvez por duas razões: em primeiro lugar, porque as próprias famílias podiam se tornar vítimas dos escravos domésticos; em segundo, porque se tratava de costume herdado da tradição colonial. Manter o escravo doméstico, em 1857, era um anacronismo, pelo menos para as famílias modernas dos profissionais liberais que naquela altura viviam de seu trabalho” (2003, p. 15).

[...] Alencar, no espaço literário brasileiro, provocou, ao mesmo tempo, um momento antecipador e produtivo. Seu movimento foi regressivo/progressivo, se considerarmos o que vem depois (a “prosa do como”, de Pompéia e Clarice Lispector, por um lado; a “carnavalização” macunaímica, em modo paródico-antropofágico, por outro; a radicalização “tupinizante”, dentro da vertente “sério-estética”, no “Iauaretê” de Rosa, num terceiro tempo). (CAMPOS, 1990, p. 72)

Tendo em vista a tradução dos sentimentos e costumes indígenas através do amálgama da língua portuguesa com a lânguida prosódia da língua tupi, Alencar arquiteta uma refinada prosa poética; composição híbrida que confere musicalidade ao texto, destacando períodos concisos, sem o uso de conjunções, escritura assindética próxima do projeto estético modernista e desprestigiada pela crítica de Pinheiro Chagas.

Franklin Távora (Semprônio) e José Feliciano de Castilho (Cincinato) repetem, em *Questões do dia*,⁵ críticas feitas por Henriques Leal, apontando como falha estética o uso de neologismos e galicismos.⁶ O embate entre Távora e Alencar sintetiza o período em que, mesmo expirando, o ideário romântico ainda convive com novas concepções de pensamento oriundas do positivismo. Época em que o realismo conquista espaço na cena literária brasileira. Época em que Alencar adota o pseudônimo Sênio (impresso no frontispício de *O gaúcho*). Com tal alcunha, o escritor romântico estampa o seu (dele) “anacronismo literário”, que registra dicção irônica ao relativizar a valoração positiva atribuída ao progresso, bem como sustenta a postura estética preservada desde *O guarani*, caracterizada pela reflexão crítica em relação à expressão da literatura nacional.

“Benção Paterna”, prefácio de *Sonhos d’ouro* (1872), é a resposta dada a Cincinato e Semprônio, razão pela qual Sênio pergunta: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco e a nêspera?” (ALENCAR, 1965, p. 498). Tal pergunta tem como base de formulação os estudos sobre apofonia realizados por Jacob Grimm e Max Müller, ou seja, constatando, através da blague, a diferença morfofonêmica que uma língua pode apresentar, mais uma vez Alencar

⁵ Sobre esse assunto ver as obras (citadas nas referências bibliográficas): *Cartas a Cincinato*, de Franklin Távora e *A Fonte Subterrânea: José de Alencar e a retórica oitocentista*, de Eduardo Vieira Martins.

⁶ Melo atesta que, no que diz respeito às indicações de linguagem vulgar (“abaixo de plebeia”) utilizada no discurso direto, de neologismos e galicismos em *Til*, não há consistência na argumentação, visto que Cincinato não comprova sua crítica com nenhum exemplo; no que diz respeito ao uso de galicismos em outras obras, os exemplos dados por Feliciano de Castilho são realmente de galicismos, contudo, são termos perfeitamente vernaculares, sendo que alguns perpetrados pelo uso cotidiano de Portugal (1972, p. 15-23).

reforça a influência que o ambiente brasileiro (seus produtos: caju, manga) exerce no uso da língua portuguesa e, por conseguinte, na expressão da literatura nacional. Além da questão linguística de alteração da pronúncia, também é registrado que o espírito com o qual a língua é usada definitivamente não é o mesmo. Sendo assim, por mais que Alencar não contemplasse a fala do “vulgo” (do povo), como indica Faraco, o reconhecimento de que a autonomia da nação também se operava pela transformação da língua, ocorrida através do uso, foi fundamental para que o movimento “regressivo/progressivo” de Alencar tenha corroborado as criações dos autores apontados por Campos. Sob este aspecto, o projeto literário alencariano também entende que o influxo cultural, que caracteriza a diversidade da formação da sociedade brasileira, é responsável pelo dinamismo da língua cuja pronúncia, além do enriquecimento do léxico, é o aspecto mais evidente das transformações operadas em terras americanas. Não é por outros motivos que, ponderando sobre o movimento modernista vinte anos após a Semana de Arte Moderna, Mário de Andrade chame José de Alencar de irmão (ANDRADE, 1974, p. 247).

Longe da tacanhice gramatical dos puristas e perto da escritura assindética modernista, Alencar admitiu o influxo cultural estrangeiro em seu processo de escritura, e foi justamente esse alargamento de fronteiras, que abriga o folclore, a poesia popular e a convenção literária europeia, que garantiu a unidade de seu projeto literário. Destarte, *As minas de prata* apresenta linguagem baseada no português arcaico, tendo como fonte as crônicas coloniais; *Iracema* é filigrana entrelaçada pelo hábil manejo do tupi e do português; *O sertanejo* arquiteta a magnitude do vaqueiro Arnaldo Louredo, pois a vestimenta épica é o molde literário que permite plasmar os feitos heróicos observados nas trovas populares; os romances urbanos são constituídos de uma linguagem despojada, que apresenta diálogos ágeis e precisos, tributo que o romancista pagou ao dramaturgo (no que se refere à forma do discurso direto) e ao cronista (no que se refere à pauta das questões modernas).

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965. V. 1.

_____. **Iracema**. Edição do centenário. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

_____. **Romances ilustrados**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967. V. 5.

- _____. **O nosso cancioneiro**. São Paulo: Pontes, 1994.
- _____. **O demônio familiar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- ANDRADE, Mário. O movimento modernista. In: **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1974. p. 231-255.
- CAMPOS, Haroldo de. **Iracema**: uma arqueografia de vanguarda. Revista USP, marco/abril/maio, p.67-74, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. In: **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 109-130.
- MARTINS, Eduardo V. Martins. **A Fonte Subterrânea: José de Alencar e a retórica oitocentista**. Londrina: Eduel, 2005.
- MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a história do Brasil. Revista do Instituto Historico Geographico do Brasil, Rio de Janeiro, n.24, p. 389-411, jan. 1845. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p> (1844 Tomo Sexto). Acesso em: 1 ago. 2013, 14:40.
- MELO, Gladstone Chaves de. **Alencar e a “língua brasileira”**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1972.
- MEYER, Marlyse. Tem mouro na costa ou Carlos Magno “reis do congo”. In: **Caminhos do imaginário no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 147-159.
- PAZ, Francisco Moraes. **Na poética da história**. A realização da utopia nacional oitocentista. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- TÁVORA, Franklin. **Cartas a Cincinato**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- WEINHARDT, Marilene. Um possível sentido do diálogo literatura e história. Revista Letras, Curitiba, Editora da UFPR, n. 46, p. 105-113, 1996.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA: A ESTEROTIPAÇÃO DA MULHER NO ÂMBITO SOCIAL EM *LEITE DERRAMADO*

Ana Rosa do Carmo Sana (mestranda) - Uniandrade

O foco central deste debate teórico é a diferença sexual que se acentua entre homens e mulheres na atualidade, examinando o retrato da mulher e seu papel na sociedade no início do século XX, a partir da crítica feminista, uma abordagem que busca oferecer uma nova perspectiva aos estudos literários a partir da diferença de gêneros.

No romance histórico *Leite derramado*, Chico Buarque, é retrata a vida do ancião desde seus ancestrais portugueses até seu tataraneto que vive no Rio de Janeiro atual, marcando a decadência social e econômica de uma família tradicional no Brasil.

Esta obra instiga o leitor a pensar nas normas sociais, na discriminação à figura da mulher e sua intervenção crítica no contexto social de uma época, e esta imagem feminina aparece repleta de preconceitos e ideias desarticuladas do ancião com relação à esposa, como o preconceito pela cor da pele, “Matilde não tinha cheiro de corpo” (p.29).

Matilde de pele quase castanha, filha de um deputado correligionário do pai de Eulálio, rapaz de família abastada, desde ancestrais portugueses, passando por um barão do Império, uma saga familiar que marca a decadência social e econômica.

O romance é marcado pela paixão de Eulálio por Matilde e pela estereotipação da mulher onde se caracteriza pela discriminação feminina apontada na narrativa.

As diferenças entre os sexos feminino e masculino sempre existiram e desde muito tempo a mulher vem se tornando objeto de estudo em muitas áreas de conhecimento como Filosofia, Sociologia e Antropologia e a polêmica que circunda o sexo feminino, ainda é uma constante mesmo na contemporaneidade.

Segundo Kate Millet, há uma vertente na crítica literária apontando para uma quebra de paradigmas e abertura de novos horizontes de expectativas para o sexo feminino. Desde a sua origem na década de setenta, o viés da crítica literária, tem

assumido o papel de questionar a prática acadêmica patriarcal, quando no intuito de conquistar a igualdade entre o sexo masculino e feminino. Neste sentido a discussão em torno da diferença sexual e da discriminação cultural das mulheres, que as considerava incapazes de criação estética.

O interesse particular deste trabalho é examinar o retrato da mulher em *Leite derramado*, de Chico Buarque de Holanda e o papel da mulher na sociedade no início do século XX, a partir da crítica feminista. Esta abordagem busca oferecer uma nova perspectiva aos estudos literários a partir da diferença de gêneros.

Pretendemos também pincelar possíveis relações com a literatura, o movimento feminista no decorrer dos tempos e a mulher retratada no romance *Leite derramado* (2009) que vai desde sua feminilidade até a autonomia de viver sua própria sexualidade, tornando-se inesquecível para o leitor.

Segundo, Showalter (1985), existe um estereótipo subjacente à crítica literária tradicional, devido à pouca representatividade da mulher na história literária, bem como no romance onde o sistema patriarcal e de poder envolve a imagem de Matilde, que ao mesmo tempo em que determina a paixão do marido, ocasiona a infelicidade de ambos, onde Matilde, na narrativa, é mencionada como vulgar e prostituta.

2 A literatura e os estudos dos gêneros

A obra literária canônica, seja ela de cunho masculino ou feminino, publicada desde a década de setenta, através da intervenção de obras feministas, têm levado escritoras a encontrar seu lugar na sociedade. De acordo com Zolin (2005), “os textos literários canônicos mostram inquestionáveis correspondências entre sexo e poder: as relações de poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em geral; a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre os alicerces da política, baseados nas relações de poder”. (p.182).

Ainda segundo Zolin (2005) “o termo feminista não é utilizado no sentido panfletário que costuma ter entre nós, mas tal como é utilizado em língua inglesa: como categoria política, e não pejorativa relativa ao feminismo entendido como movimento que preconiza a ampliação dos direitos da mulher, não apenas em termos legais, mas também em termos da prática social”. (p.182)

No romance *Leite derramado* (2009) de Chico Buarque, lançaremos um olhar mais atento para Matilde, a protagonista que representa uma metáfora. Morena, de pele quase castanha, é desaforada, alegre, ouve sambas e, para horror da matriarca d'Assumpção, requebra como uma negra. Eulálio é branco, filho da nobreza e, quando pousa os olhos em Matilde – no corpo de Matilde -, ele está ali, de pé, ainda criança, assistindo às exéquias do pai e tendo os frêmitos mais inusitados do mundo.

Eram as exéquias do meu pai, no entanto eu não sabia mais me libertar de Matilde, procurava adivinhar seus movimentos mais íntimos e seus pensamentos mais distantes [...] E foi como um choque elétrico quando mamãe tocou meu cotovelo, me convocando para a comunhão [...] De maneira alguma eu poderia ser visto em pé, muito menos ao lado de minha mãe, no estado indecente em que me encontrava. (BUARQUE, 2009, p. 30)

Matilde é a personagem presa no espaço do lar, de linguagem silenciosa e sofre repressão por Eulálio, devido ao ciúme que sentia da esposa e pela matriarca D'Assumpção, que não aceita o fato de Matilde não pertencer à mesma classe social da família. “Minha outra mulher teve uma educação rigorosa, mas mesmo assim mamãe nunca entendeu porque eu escolhera justamente aquela, entre tantas meninas de uma família tão distinta” (p. 29).

Nos monólogos travados no romance pelo ancião Eulálio em relação à figura feminina, ele a vê como uma mulher objeto e em toda a narrativa mostra desejo aflorado pelo corpo nu de Matilde embaixo daquela roupa solta, “uma roupa rígida feito uma armadura, estranha mesmo ao corpo dela, e um corpo nu ali embaixo poderia até dançar sem dar na vista”(p.30).

De acordo com Kate Millet, citado em Zolin (2005) “no que se refere à posição social da mulher e sua presença no universo literário, essa visão deve muito ao feminismo”, que pôs a nu as circunstâncias sócio-históricas entendidas como determinantes na produção literária. Do mesmo modo que fez perceber que o estereótipo feminino negativo, largamente difundido na literatura e no cinema, constitui-se num considerável obstáculo na luta pelos direitos da mulher” (p.181).

Neste sentido, a produção literária deve-se em grande parte ao sexo masculino, e a pouca representatividade feminina permite por vezes, a criação do esteriótipo como vemos na narrativa, onde o leitor é induzido, a ver Matilde como um objeto sexual, “e com meu tronco eu a apertava, eu a espremia a valer”.

O silêncio e a ausência podem projetar fantasias no imaginário daqueles que procuram a dona da voz. No entanto, quando a dona da voz passa a ser dona de seu próprio corpo pode – por que não? – buscar a exposição física, e o conceito de privacidade e o de silêncio se diluem em um corpo escrito, as minibiografias passam a funcionar não mais como biombo, mas como vitrine, um corpo escrito em exposição. (RAMOS, 2010, p.37).

No romance é possível perceber a relação entre sexo e poder, na dependência sexual que Eulálio nutre pela esposa. Matilde é para Eulálio a mulher-objeto, que segundo Zolin (2005), define-se pela subordinação, pela resignação e pela falta de voz (p.183), que para o contexto social da época a mulher ocupava um lugar inferior na sociedade e necessariamente deveria manter o protocolo de mulher submissa e cumpridora de regras. Para Nye, a herança filosófica é a que “o lugar da mulher é no lar, onde ela é subordinada ao melhor julgamento do homem. Embora aberta a possibilidade de que pudesse haver mulheres excepcionais (Deus não deu ao homem autoridade universal), ainda que em seu castigo a Eva (“e teu desejo será para o teu marido, e ele te governará” – Gêneses, 3:16)” (NYE, 1995, p. 19).

Neste sentido Nye, afirma o homem como tendo a responsabilidade de sustentar os filhos e a mulher é “o belo sexo” com “virtudes femininas” (19).

Matilde na narrativa era estereotipada pela relação que tinha com a dança, ritmo dos negros.

Talvez pelo contraste, ela brilhava entre dezenas de dançarinos, e notei que todo o cabaré se extasiava com a sua exibição. Todavia, olhando bem, eram pessoas vestidas, ornadas, pintadas com deselegância, e foi me parecendo que também Matilde, em seus movimentos de ombros e quadris, havia excesso. A orquestra não dava pausa, a música era repetitiva, a dança se revelou vulgar, pela primeira vez julguei meio vulgar a mulher com quem eu tinha me casado. (BUARQUE, 2009, p.66)

Matilde, o oposto de uma exigência social, era uma mulher provocante, ousada, inquietante a qual provoca no leitor uma ideia torpe das atitudes de Matilde no dia-a-dia e na companhia do Francês Dobosc. A imagem de Matilde vai à contra mão da exigência dos D’Assumpção, família abastada da época, onde a mulher não podia sair de casa sozinha, “ Matilde nunca foi de sair sozinha à noite p. 107”, a mulher não podia frequentar a cozinha, “volta e meia levava a criança à cozinha, dava conversa às empregadas, era vezeira em almoçar ali com a babá. Então me vi tomado de um sentimento obscuro, entre a vergonha e a raiva de gostar de uma mulher que vive na cozinha (p.66), e não era conveniente usar roupa sensual, “fez o sermão de cabeça

baixa, e tinha um ar mais lastimoso que nas exéquias de meu pai, talvez acabrunhado pelo vestido informal de Matilde (p.72)”.

3 O papel da mulher no século XIX: paradigmas e preconceitos

No decorrer dos tempos, teóricos como Showalter, Kate Millet, entre outros, apoiados na premissa de várias formas de feminismo, defendem que se trata de um movimento político bastante amplo que acredita que as mulheres podem mudar a posição de inferioridade que ocupam no meio social (p.183).

Já no século XVIII, várias declarações públicas descrevem as “mulheres” como uma categoria social inferior: Mary Astell em 1730 questiona o fato de, “o poder absoluto não ser aceito no estado político, por ser um método impróprio para governar seres racionais e livres, mas existir na família” (p.184). Astell questiona também o fato de “todos os homens nascerem livres e todas as mulheres nascerem escravas” (p.184). “A construção social do sujeito feminino é discutida por Astell, quando ela afirma que Deus distribuiu a inteligência a ambos os sexos com imparcialidade, mas que o conhecimento foi arrebatado pelos homens a fim de que se mantivessem no poder”.

Contudo, o preconceito continuava latente no século XIX, na Inglaterra, na Era Vitoriana (1832-1901) como afirma Zolin (2005), “a condição social da mulher foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria duas libras e onze onças, contra três libras e meia de cérebro masculino. Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa”. (p.184)

As **discriminações** sofridas pelas mulheres na Era Vitoriana impulsionaram uma série de ações em nome da ideologia e da sobrevivência do sexo feminino em uma dada época, no sentido de instituir o movimento feminino como um movimento político organizado na Inglaterra.

Em 1791, Marie Olympe Gouges, através da “*Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*”, defende a ideia de que as mulheres devem ter todos os direitos que o homem tem ou que quer para si, inclusive o de propriedade e de liberdade de

expressão; em contra partida de assumir também toda a sorte de responsabilidades que cabem aos cidadãos do sexo masculino como, pagamento de impostos, punição por crimes cometidos e o cumprimentos de todos os deveres públicos cabíveis a um cidadão comum”. (p.184)

Ainda de acordo com a autora a década de 80 ficou marcada por várias manifestações “onde começaram a ser encaminhadas às autoridades petições advogando o status legal da mulher, como o direito ao voto, obtido em 1918, demandas solicitando permissão para as mulheres casadas gerirem seus bens, as quais culminaram na votação da Lei de propriedade da mulher casada [...], campanha contra a Lei das doenças contagiosas [...] que exigia exames médicos de mulheres suspeitas de serem prostitutas; além de obras feministas que deram continuidade ao primeiro argumento pelos direitos da mulher, escrito no final do século XVIII por Wollstonecraft” (p.185).

Com o passar do tempo, a mulher conquistou direitos nas esferas: social, política, cultural, legal e econômica. São alguns exemplos: direito ao voto, à licença-maternidade, à educação, à igualdade de remuneração em relação ao homem que foram conquistados após muitos protestos e manifestações por mulheres corajosas como: Elizabeth Candy Stanton, Susan B. Anthony, Lucy Stone, Sara Stickney entre outras.

Além das importantes conquistas, ainda de acordo com Zolin (2005) com o passar dos anos, a mulher conquistou a oportunidade de se expressar através das teorias feministas acadêmicas, voltada para reformas relacionadas ao modo de ler o texto literário, numa perspectiva feminista.

Dessa primeira onda do feminismo surgiram mulheres escritoras, que até o momento, era profissão exclusiva do sexo masculino. Nísia Floresta Brasileira Augusta (pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto) que publica seu primeiro livro, *Direitos da mulher, injustiças dos homens* (1832) que reforça a luta pelo direito à educação, à igualdade e independência, vida profissional e ainda com a afirmativa de as mulheres são seres inteligentes e capazes, como afirma Zolin.

Os textos literários derão início a uma tradição da literatura de autoria feminina na Europa e América, que, de certa forma, reverteu os valores que alicerçavam a tradição literária masculina que tange à representação da mulher e os valores a elas referentes [...] personagens femininas tradicionalmente construídas como submissas, dependentes, econômica e psicologicamente do homem, reduplicando o estereótipo patriarcal, passam,

paulatinamente, a ser engendradas como sendo conscientes de sua condição de inferioridade e como capazes de empreender mudanças em relação a esse estado de objetivação. (ZOLIN, 2005, p.185)

Neste sentido a linguagem torna-se uma prática social. Os textos literários aparecem como modo de ação e representação da mulher na sociedade que ainda hoje são submetidas a modelos masculinos. E no romance *Leite derramado* (2009) Matilde é vista em toda a narrativa como um símbolo sexual, “eu gostava de vê-la amamentando, e quando ela trocava a criança de peito, às vezes me deixava dar bicar no mamilo livre”. (BUARQUE, 2009, p.85)

Matilde na narrativa era vista por Eulálio - além de objeto sexual - uma prostituta. As fantasias que o ancião nutre em decorrência do ciúme doentio que sente da esposa é mais uma forma de sexismo contra a figura da mulher retratada no romance *Leite derramado* de Chico Buarque. Sowalter (1985) propõe que reescrever a história literária, implica em valorizar a diferença sexual, entre homem e mulher, assim ambos os sexos, terão o mesmo valor para a sociedade.

Eu olhava a areia nas juntas do assoalho, e quando lhe perguntei por Dubosc, Matilde confirmou que ele trocara de roupa em casa, mas mal o havia visto. Não era a primeira vez que vinha, eventualmente até o médico aparecia, segundo ela os franceses sempre se juntam, bebem e riem e tagarelam entre si, nem ficam para o almoço. Estranhei que Dubosc me omitisse essas visitas, mas estava explicado por que faltara a um compromisso recente no Ministério da Guerra. (BUARQUE, 2009, p.111)

Em meio a devaneios e dúvidas da fidelidade da esposa o ancião vai conduzindo o leitor ao preconceito implícito na narrativa, de que Matilde o estaria traindo com o médico e Dubosc.

Eu já saíra de casa com Matilde na cabeça, vinha matutando que ela escondia alguma coisa de mim. Ela queria me fazer crer que na minha ausência, Dubosc se servia do chalé puramente, como de alguma cabine pública em balneário francês. Queria me convencer de que os dois nunca se esbarrariam no entra-e-sai da casa, seus olhares nunca se cruzariam em horas de banho de sol. (BUARQUE, 2009, p.112)

A ingenuidade e naturalidade de Matilde levam Eulálio a reforçar a ideia de que Dubosc não resistiria aos encantos de sua esposa. Neste sentido, a ingenuidade de Matilde na narrativa pode ser facilmente confundida com leviandade e prostituição.

Posso até vê-la pousando o balde aos pés de Dubosc e entrando no mar daquele jeito dela, como se pulasse corda. Sairá das águas puxando os cabelos para trás, e Dubosc não vai perceber que uma marola vira o balde que ela deixara aos seus cuidados [...] e daí a pouco

Matilde e Dubosc deverão regressar à barraca, ele carregando o balde e ela com uma expressão nunca vista em seu rosto [...] o médico e a mulher também vão se retirar apressurados, para propiciar ao novo casal uma tarde a sós. (BUARQUE, 2009, p.114-115)

Os aspectos relacionados à mulher na narrativa literária são em muitas vezes da mulher como objeto sexual ou que se dá à prostituição. Showalter (1985) com a ginocrítica, “coloca-se numa postura de oposição às tendências que continuam a alimentar-se da tradição crítica androcêntrica onde as experiências masculinas são colocadas como a experiência de todos os seres humanos e absorvidas como uma norma universal, tanto para homens como para mulheres.

Showalter defende a ideia de que a mulher deve conquistar seu espaço, seu sistema, gerenciar sua própria vida e buscar sua voz na sociedade.

Não acredito que a crítica feminista possa encontrar um passado utilizável na tradição crítica androcêntrica. Ela tem mais a aprender dos estudos sobre mulheres do que dos estudos sobre autores americanos, mais a aprender da teoria feminista internacional do que de outro seminário dos mestres. Ela precisa encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria e sua própria voz (SHOWALTER, 1985, p. 247).

Neste sentido, a crítica feminista, é relevante para enfatizar as relações da literatura com o mundo social, mostrando que as representações de gênero estão relacionadas com valores, atitudes e crenças enraizadas na sociedade contemporânea..

4 O papel da mulher no século XXI

Após tantas lutas por reconhecimento da mulher como parte fundamental da sociedade em que atua, Showalter, afirma que classe, raça, nacionalidade e história são determinantes literárias tão importantes quanto a própria noção de gênero (ZOLIN, 2005, p.193).

Assim, com relação à obra de Chico Buarque interessa-nos pensar no poder que o ancião exerce sobre Matilde e que impulsiona o leitor a ter essa mesma ideia sobre o comportamento de Matilde (mulher vulgar, prostituta e insubordinada) e de acordo com Sandra Gilbert e Susan Gubar, *The madwoman in the attic: the woman writer and the nineteenth-century imagination*, publicado em 1979, no livro sobre o ato da escrita como prática masculina por excelência, elas caracterizam a mulher

escritora como uma figura dividida entre a imagem de “anjo” e “monstro”, construída pelo imaginário masculino (p.193).

E mais recentemente as críticas feministas tem se baseado no pressuposto da pós-modernidade que nos traz a reflexão o “reconhecimento e respeito” que as mulheres vêm conquistando nas últimas décadas, nas esferas sociais, acadêmicas e organizacionais.

Vários paradigmas estão sendo quebrados com a inserção da mulher no mercado de trabalho, ainda que exista a necessidade de várias outras mudanças, como a igualdade na remuneração e o reconhecimento das características e habilidades da mulher no trato com pessoas e execução de tarefas.

Conclusão

As lutas pela igualdade social entre o sexo masculino e feminino e mudanças provocadas por mulheres determinadas, produziram novos ângulos e modo diferentes de ver o mundo e a atuação da mulher nos diversos contextos sociais.

A crítica feminista evidenciou uma nova dialética ao desconstruir o olhar masculinizado em direção à mulher, afirmando que a construção do gênero resulta da construção social e cultural de uma época, esses novos comportamentos, olhares, linguagens contribuem para mudanças significativas que favoreçam as condições de existência e sobrevivências dos sexos feminino e masculino.

Conforme vimos, na análise de uma obra, o gênero e as configurações sociais que permeiam a vida de homens e mulheres, o que não quer dizer que o texto literário seja uma “cópia” ou um mero reflexo da realidade, pelo contrário: ele é um amálgama de dados ficcionais e reais, de forma que a realidade nunca é refletida na estrutura ficcional, e sim filtrada por fatores estéticos. Isso se torna ainda mais evidente quando concebemos o gênero como uma representação, e esta representação como sua construção, que se dá de várias maneiras nas instâncias da sociedade, de forma que não podemos dissociar uma análise de gênero das condições de vida em um dado ambiente social. Sendo assim, as representações literárias do gênero são também construções, marcadas por fatores culturais e, ao mesmo tempo, estéticos, uma vez que, mesmo fazendo uma análise sociológica, não podemos negligenciar as convenções estéticas na interpretação de uma obra.

Tal representação parece ser uma forma de mimetizar as condições da mulher na sociedade patriarcal do século XIX, época na qual se verificou um enorme patrulhamento da sexualidade feminina, juntamente com os manuais de conduta, que preconizavam não só a repressão sexual como também o recato, o isolamento e a submissão feminina.

Assim, no romance, a figura da mulher é representada pelo corpo feminino, como uma forma de revelar a posição da mulher em uma sociedade repressora, que silenciava seus desejos e suas vontades. Talvez esse possa ser um bom exemplo de como as representações de gênero estão estritamente relacionadas a questões sociais, assim como os fatores estéticos.

Referências

Bonicci, Thomas; Zolin, Lúcia O. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2ª Ed.- Maringá: Eduem, 2005.

Butler, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DALCASTAGNÈ, Regina; VASCONCELOS, Virginia M. **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

Hollanda, Heloisa B. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Nye, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

Xavier, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

DE ROMA A PORTUGAL: O TEATRO HISTÓRICO DE ALMEIDA GARRETT

Edson Santos Silva (doutor) UNICENTRO

Almeida Garrett nasceu em 1799, no final do século XVIII, quando o Antigo Regime ainda perdurava. Por anos a fio, Garrett foi um dos seus mais virulentos adversários. Em 1823, com a contrarrevolução absolutista chefiada por D. Miguel – a **Vilafrancada**-, os liberais são perseguidos e em 9 de junho Garrett foge para a Inglaterra. Lá, ele sofre as agruras do seu primeiro exílio. Em 26 de julho tenta em vão retornar a Portugal, é preso no Limoeiro, e em 25 de agosto é deportado para a Inglaterra. Em Londres, enfrenta dificuldades financeiras e por conta disso parte para a França, passando a trabalhar no banco Laffitte como encarregado da correspondência portuguesa e brasileira desse estabelecimento.

Em 1825 vem a lume **Camões**, sem indicação do nome do autor por motivos políticos, obra considerada introdutora do Romantismo em Portugal. O título da obra já deixa muito evidente a postura nacionalista do autor: o tema é a vida do grande poeta Luís Vaz de Camões. Mas curiosas são as suas palavras no prefácio à primeira edição da obra:

Não sou clássico nem romântico; de mim digo que não tenho seita nem partido em poesia (assim como em coisa nenhuma), e por isso me deixo ir por onde me levam minhas ideias boas ou más, e nem procuro converter as dos outros nem inverter as minhas nas deles: isso é para literatos de outra polpa, amigos de disputas e questões que eu aborreço. (1822, p.6)

Algumas ponderações a respeito da citação podem ser explicitadas. No referido prefácio, Garrett admite que a essência do seu **Camões** é romântica, mas pede que não o filiem nem ao Classicismo, muito menos ao Romantismo. Desta forma, Garrett pode ser considerado um romântico moderado. Ou seja, o introdutor do Romantismo em Portugal

é, na verdade, um escritor com características ainda neoclássicas e fortemente marcadas por um comprometimento: repensar o presente com o olhar do passado.

Extensão desse comprometimento é sua literatura que, engajada, expõe um claro projeto a ser perseguido: a crítica à sua contemporaneidade por meio de uma cuidadosa leitura do passado, viés este devidamente explicitado na obra **Catão**.

De todos os meios artísticos, Garrett elegerá o teatro como basilar, tanto para levar sua voz liberal, quanto para colocar em cena o projeto engajado de sua dramaturgia: o passado como modelo e também como leitura alegórica de sua contemporaneidade. Esse projeto concretizado com as peças **Catão** (1821), **Um Auto de Gil Vicente** (1838), **Filipa de Vilhena** (1840) e **O Alfageme de Santarém** (1842) fora esboçado em 1819, no prefácio de uma tragédia que chegou incompleta: **Afonso de Albuquerque**.

O objetivo deste trabalho é o de revelar como ocorre essa leitura alegórica na peça **Catão**, que levada à cena em 1821, em Lisboa, e contendo alusões ao momento revolucionário português, consistia em oferecer à sociedade coeva um espelho em que se mirasse e obtivesse daí duplo “ensinamento”: por meio de um passado modelar, cabia aos portugueses ou imitar a grandeza desse passado ou não reeditar seus erros. Antes, porém, da análise desse viés presente na obra, vale a pena passar em revista, ainda que sucintamente, o que assevera Garrett nos vários prefácios e cartas que escreveu para **Catão**.

O prefácio da *primeira edição*, seguido de carta a um amigo, foi publicado em Lisboa, a 13 de março de 1822. No primeiro texto, o prefácio, Garrett expõe uma história do teatro universal, com o objetivo de situar o português, para em seguida afirmar seu papel de dramaturgo dentro desse contexto. A apresentação inicia-se com o teatro grego, com destaque para a tragédia grega, em que nomes como os de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes são ressaltados. Em seguida, Garrett elenca um breve panorama da comédia grega, lamentando que ela seja “vaga e incerta”, e que apenas o nome de Aristófanes seja digno de menção. Depois do teatro grego, vem à baila o romano que, segundo Garrett, apresenta “cópias desfiguradas dos originais gregos que, tendo largado o pátio de Atenas, vestiram a toga do Lácio que se lhes desajeitava os ombros desafeitos”. (1972, p. 1, Teatro I) Tendo apresentado o teatro grego e o romano, Garrett passa em revista o panorama do teatro das línguas modernas que, moldado ora no clássico grego, ora no gênero romano, formava “uma terceira espécie de ambas

participantes e que tantos esmeros e prodígios veio depois a dar ao teatro das línguas modernas” (*id. ibid.*, p. 2).

Neste ponto, Garrett chama atenção para os autores Trissino, António Ferreira, João del Encina, Gil Vicente, Prestes e Ariosto para, em seguida, salientar a riqueza do teatro inglês, sobretudo com Shakespeare, e o francês, com Racine, Voltaire e Crébillon. Salienta, outrossim, que se coube ao teatro francês a conservação e o apuro do gênero clássico, coube ao gênero romântico, “filho de Shakespeare, formar uma classe distinta e separada, que suposto irregular e informe, tem contudo belezas próprias que só nele se acham.” (*id. ibid.*, p. 2) A terceira espécie de teatro seria, portanto, para Garrett, um **gênero novo**, ou seja, uma junção do clássico com o romântico, “cujos caracteres são bem salientes e cuja beleza é incontestável”. (*id. ibid.* p. 2) Os grandes nomes dessa nova espécie de teatro seriam Corneille e Ducis, em quase todas as obras deles; Schiller, em muitas, e os modernos autores ingleses e espanhóis, ainda segundo Garrett, em quase todas.

Em seguida, Garrett passa a discutir acerca do teatro em Portugal. Recorde-se que apenas dois nomes de autores teatrais foram citados anteriormente: Gil Vicente e António Ferreira. Garrett acrescenta a esses dramaturgos o nome de J.B. Gomes e secamente afirma: “dos outros todos [dramaturgos] creio que afoitamente se poderá dizer que não valem o trabalho de contá-los”. (1972, p. 3). Para explicar esse vazio teatral, Garrett faz duas indagações, para em seguida tentar respondê-las: “Será isto, [o vazio teatral] defeito e falha nossa [dos portugueses]; “Não teremos nós *la tête dramatique*, como os franceses *l'épique*?” (*id. ibid.*, p. 3)

Catão, segundo Garrett, foi escrita à medida em que era encenada e só foi publicada após contínuos pedidos de amigos e até desconhecidos do autor. A importância da peça, pontos positivos e negativos, a construção das personagens, a relação com a peça de Joseph Addison e as vantagens do **gênero misto** serão explicados no texto **Carta a um amigo**, escrito no mesmo ano em que foi elaborado o prefácio à primeira edição da obra, em 13 de março de 1822.

A referida carta procura responder a algumas perguntas de um hipotético amigo, uma vez que em nenhum momento ao longo dela esse amigo é nomeado. A missiva garrettiana inicia-se respondendo às seguintes perguntas: primeiro: que conceito ele, Garrett, formava da peça **Catão**; e a segunda, se ele teria, na composição da peça, imitado muito o **Catão** de Addison e ainda: que juízo Garrett fazia dessa peça. Diante

disso, dispõe-se a contestar a todas as questões, alertando, todavia, que muitas delas podem ser sanadas com meditado estudo. Surge, nesse ponto, um viés muito interessante, que é a diferença entre o texto representado, visto no teatro - a cena, que segundo Garrett, ilude muito – e o meditado estudo que pode bem decidir as coisas dramáticas, como as perguntas feitas pelo amigo hipotético a ele, com madureza e sossego que só “o silêncio do gabinete pode dar”. (p. 13).

As regras principais de unidades, exposição, nexos e desfecho, são, para Garrett, pontos positivos de sua peça; o contrário acontece com a construção das personagens, sobretudo, **Bruto**, **Pórcio** e **Mânlio**, uma vez que foram difíceis de serem desenhadas

porque todos virtuosos e virtuosos como republicanos verdadeiros e a cada momento se me tornavam Catões, e faziam por consequência divergir os raios de interesse dramático, que eu só no único protagonista queria e devia concentrar. (1972, p. 14)

Respondida à primeira pergunta, passa Garrett à segunda, afirmando de início que leu a peça do autor inglês Addison e a achou “fraca e quase nua de ação” (p.16). Essa fraqueza e tibieza de ação se dão porque, segundo Garrett, Addison, em sua peça, não se valeu nem do gênero clássico nem do romântico e muito menos das vantagens do **gênero misto**. Assim, os defeitos do **Catão** de Addison seriam uma ação tímida e acanhada, “amores de tarifa” – notar-se-á que no **Catão** de Garrett não haverá nem damas nem amores –; ausência de “fogo poético” e, por fim, ausência da personagem **Brutus**, personagem fundamental para a ação da peça de Garrett. Mas há pensamentos felizes e sublimes na peça de Addison que são contemplados no **Catão** garrettiano, como, por exemplo, o diálogo entre a cena I do ato I da peça do dramaturgo inglês com a cena V do ato I da peça de Garrett.

Ato I. Cena I (Addison's **Cato**)
The dawn is overcast, the morning low'rs,
And heavily in clouds brings on the day,
The great, th'important day, big with the fate
Of Cato and of Rome
(p. 19)

*Coberta está a aurora, a manhã desce,
E pesada, entre nuvens traz o dia,
Dia grande e importante que pejado*

Vem dos destinos de Catão e Roma.¹

Ato I. Cena V (**Catão**, de Garrett)

Semprônio, Pórcio, Juba

PÓRCIO

Oh meu Semprônio, oh firme, certo amigo
Da moribunda Roma, espírito, alma
Do vacilante povo, enfim te encontro!
Há muito te buscava.

SEMPRÔNIO

Salve, Pórcio.
Do maior dos romanos digno filho,
Esperanças da pátria! – Meu amigo,
Eis-me aqui. Nestas horas de agonia,
Grata consolação é ver unidos
No funeral da pátria os que ainda podem
Carpi-la sem remorso e sem vergonha.

PÓRCIO

Meu Semprônio, abracemo-nos ainda
Por esta vez, que ainda somos livres.
Ai! Talvez amanhã não poderemos
Fazê-lo já –sem nos acharmos ambos
No vergonhoso amplexo de um escravo.
Que disse eu! amanhã... ah, porventura
Este sol que aí nasce é o derradeiro
Que luz sobre a romana liberdade.

SEMPRÔNIO

Confias pouco nos supremos deuses:
Teu venerando pai, suas virtudes
Ainda nos restam.

PÓRCIO

Ah! meu pai como há de
Resistir só por si à conjurada
Força de homens e fados? É só ele
Na terra, - e a terra toda é já de César.
Suas nobres tenções hão de ir ao cabo,
Sua constância férrea não vacila;
Morrerá, porém, livre. Mas nem todos
Com a alma de Catão os dotou Júpiter.

JUBA

E quem tão vil será?

¹ A tradução do inglês ao português foi feita pelo próprio Garrett.

PÓRCIO

Não sei: mas vagam
Entre as coortes disenções, murmúrios...

JUBA

Mas não entre os meus Númidas. – Se fosse...

Com efeito, o clima do mau augúrio acerca dos destinos de Catão e Roma presente na estrofe de Addison perpassa toda a cena 5 do Ato I da peça garrettiana. Esse clima é fruto de duas visões políticas presentes nas duas obras: a da tirania/absolutista e a democrática/liberalismo moderado.

O prefácio à *segunda edição* sairá oito anos depois, em Londres, em 1830. Semelhante ao que ocorrera na edição anterior, esta também será acrescida não de uma carta, mas de uma breve nota intitulada **Nota bene**, em que Garrett explicita o que seria o **gênero novo** já citado anteriormente na edição de 1822. Nomeado agora de poesia moderna, afirma Garrett que esse gênero nada mais é do que a combinação do clássico com o romântico e mais: a união da plástica com o espiritualismo, do belo das formas com o belo ideal, ou seja, da Helena homérica com o Fausto dântico. O prefácio retoma algumas questões apresentadas no primeiro, como por exemplo, o débito ao texto de Addison, mas a grande preocupação de Garrett é mostrar como nasceu a peça **Catão**.

De início, afirma que o público recebeu com indulgência a encenação e por isso caberia a ele emendar os erros da edição anterior, a maioria deles erros de impressão. Outros deslizos presentes no texto foram causados, segundo Garrett, pelo pouco tempo em que a obra foi escrita: vinte e tantos dias em que “a peça foi composta, ensaiada e representada” e ainda: “dos vinte e um anos que então doudejavam no sangue de quem a escrevia”. (p. 6). Garrett frisa também que para compor **Catão** tentou conciliar a verdadeira e bela natureza, diga-se, o clássico com a verdadeira e boa arte, ou seja, o gênero romântico. Já as paixões humanas presentes na peça, outro ponto sinalizado por Garrett, foram amadurecidos no novo prefácio “pela experiência de dez anos de revolução” (1972, p. 6-7)

Garrett acentua nesse prefácio as diferenças entre sua peça e a de Addison. Para Garrett, fábula, interesse, mecanismos dramáticos, tudo é diferente nas duas obras. E exemplifica: “a de Addison tem seis paixões e namoros de tarifa (...) e conclui, na catástrofe, com dois matrimônios: nesta nem há amantes nem casamentos nem

mulheres”. (p.7) Acerca do mecanismo dramático Garrett diferencia as duas peças nos seguintes termos:

na inglesa, divergem para os intrincados amores de Pórcio, e Marco, e Semprônio, e Juba, e Márcia, e Lúcia – na portuguesa convergem todos para o protagonista, em quem, e na pátria e na liberdade que dele são parte e nele coexistem (...) desde a primeira linha da exposição até à última sílaba da catástrofe. (p.7)

Ainda acerca dos namoros assinala: “os de Addison tecem, movem, enredam e desatam todo o fio de seu drama”. (p.7). “As paixões revolucionárias”, por sua vez, moverão a peça de Garrett: “a amizade, o amor paternal e o filial, a devoção cívica, o falso e o verdadeiro patriotismo, o entusiasmo cego, e o ilustrado zelo da liberdade”. (p.7)

Diante de tantas diferenças há, todavia, algumas semelhanças, como o clima de mau augúrio presente nas peças. Garrett chama a atenção, entretanto, para a mais importante delas, ou seja, “a comum leitura de Plutarco”. (p. 8). Antes de finalizar o referido prefácio, Garrett apresenta duas informações. A primeira, com os locais e as datas em que sua peça foi representada: em Lisboa e em Leiria, por uma sociedade de curiosos, em 1821; em Santarém, em 1826; em Plymouth, Inglaterra, país em que Garrett sofrera seu primeiro exílio, em 1828. E por fim o assunto da obra em questão, ou seja, “é o mais nobre, mais heroico e mais trágico de toda a história antiga e moderna.” (p. 8). A peça procurará representar

as últimas agonias da mais solidamente constituída república da Antiguidade, - a moralidade política do drama reflete muita luz sobre a grande questão que ora agita e revolve o mundo (talvez mais claro que nenhuns tratados) a superioridade das modernas formas representativas, e a excelência da liberdade constitucional ou monárquica. (p. 8-9)

No prefácio da *terceira edição*, publicado em Lisboa, em 1839, Garrett retoma e amplia alguns pontos apresentados nos anteriores: o de 1822 e o de 1830. Antes de avaliar-se enquanto dramaturgo e destacar a importância de sua peça, ele dirá que a base de sua educação foi a liberal e, portanto, será sempre contra todo e qualquer tipo de tirania. Afirma também que da primeira edição para a terceira houve mudanças, no sentido de trazer para a peça “aquele sabor antigo romano que até já nos derradeiros escritores latinos estava perdido, e que tão raro é de achar em imitações modernas”. (1972, p.11). Para lograr êxito nessa empreitada, ele traduziu **As vidas de Catão**, de Plutarco (o menor ou uticense), e **As vidas de César**. Adiante, Garrett se valerá de uma parábola para explicar o vazio da cena dramática em Portugal; note que esse viés já fora

trabalhado no prefácio de 1822. Um dos grandes males desse vazio teatral em terras lusas é o fato dos portugueses irem “buscar estacas de árvores estranhas, criadas noutras terras, afeitas a outro trato”, isto é, a ausência de temas nacionais nos palcos portugueses. Ele próprio admite que já andara buscando em outras plagas temas para suas peças e diz:

antes do *Catão* já eu tinha feito muita tragédia, e comédias também; todas sensabores. Exceto a *Mérope*- que talvez reveja e complete ainda - rasguei outras: eram de tais inspiradas do reflexo estrangeiro, de portugueses tinham apenas as palavras; no mais pensadas em grego, em latim, em francês, em italiano, em inglês – que sei. (GARRETT, 1972, p.12)

Por que a peça **Catão**, na óptica de Garrett, merece destaque a ponto de não fazer eco às peças chamadas de sensabores? Talvez a primeira causa resida no fato de que com ela Garrett começa a dar corpo a um plano de restauração do teatro que tem como um dos objetivos colocar em cena temas nacionais. Esse plano terá forte impacto para a dramaturgia portuguesa a partir de 1838, com **Um auto de Gil Vicente**, e seu coroamento em 1844, com a publicação da obra-prima da dramaturgia romântica: **Frei Luís de Sousa**. Ainda que se valesse de um caso ocorrido na antiga Roma, Garrett anseia dar eco à sua voz liberal. Em outras palavras: **Catão** é, não há dúvida, uma obra engajada, e nela Garrett colocará em ação seu projeto dramaturgico, isto é: a crítica à sua contemporaneidade por meio de uma cuidadosa leitura do passado:

No *Catão* senti outra coisa, fui a Roma; e fiz-me romano quanto pude, segundo o ditado manda: mas voltei para Portugal, e pensei de português para portugueses: e a isso atribuo a indulgência e boa vontade do público que me ouviu e me leu. (1904, p. 1617, v, II).

Garrett finalizará seu prefácio retomando uma discussão já posta em **Camões** (1825), a saber: que ele não é clássico nem romântico e por quê? O próprio autor responde: “Porque tratei de saber o que era uma coisa e o que era a outra antes de me apaixonar por nenhuma”; e frisa:

O clássico rabugento é um velho teimoso de cabeleira e polvilhos que embirra em ser taval, e cuida que morrem por ele as meninas. O romântico desvairado é um peralvilho ridículo que dança o galope pelas ruas, e toma por sorrisos de namorada e supercilioso olhar da senhora honesta que se riu de pasmo de o ver tão doido e tão presumido - mas tão sensabor. (1972, p.12 e 13.)

Essa crítica ao exagero romântico aparecerá também no *prefácio da quarta edição* de **Catão**, publicado em 15 de julho de 1845, em que, mais uma vez, Garrett

assinala a importância da peça aqui apresentada. Segundo ele, “Catão lançou os fundamentos do teatro contemporâneo” e chama atenção para outras obras de sua lavra que não dialogaram com os exageros e as extravagâncias da nova escola. Claro está que Garrett critica o melodrama que “grassava” nos palcos da época: “Gil Vicente, o Alfageme e Fr. Luís de Sousa o vão edificando por um estilo que não nos deixa cair nas extravagâncias e exagerações desse romantismo efêmero que já vai passando na Europa (...)”. (p. 28).

O prefácio da *quarta edição* foi o mais curto de todos os elaborados por Garrett e tem por fito deixar claro o plano de teatro elaborado e exemplificado por ele.

Como se percebe, com o propósito de um teatro cuja função seria a edificação moral, Garrett vai valer-se do teatro histórico. Num momento inicial, a fonte será o mundo greco-romano, escolha justificada pela formação clássica do dramaturgo.

Ao publicar **Catão**, edição de 1822, o autor afirmava, no prólogo:

Outras [peças] tinha eu de mais antiga data; mas sobre carecerem de grande emenda, e lha não poder eu fazer agora, acresce mais analogia desta com as presentes idéias e o meu conceito, talvez errado, da sua melhoria. (1904, p. 1617, v. II)

O próprio dramaturgo confessa que **Catão** estava em perfeita sintonia com os últimos acontecimentos em Coimbra; e as ideias erradas, numa clara alusão aos dois regimes políticos à época (Absolutismo e Liberalismo), ele tentaria corrigi-las por meio da peça. No prefácio da segunda edição da obra, 1830, Garrett admite que a intenção é a moralidade política:

O assunto é o mais nobre, mais histórico e mais trágico de toda a história antiga e moderna. Representando as últimas agonias da mais solidamente constituída República da Antiguidade, - a moralidade política do drama naturalmente reflete muita luz sobre a grande questão que ora revolve o mundo e mostra (talvez mais claro que nenhuns tratados) a superioridade das modernas formas representativas e a excelência da liberdade constitucional ou monárquica. (*id. ibid.*, p.1615, v. I)

Para tal propósito, o autor recorre aos anais da história romana (47 a. C), para de lá trazer um dilema que, não obstante distanciado pelo tempo, iguala romanos e portugueses: o confronto entre duas concepções político-governamentais - Absolutismo *versus* Liberalismo (em Portugal) e República *versus* Ditadura (em Roma), que, na óptica garrettiana, se equivaleriam ao tratarem da maior ou menor participação da vontade popular no processo político. É nesse contexto que Garrett apresenta um passado (o romano), que serve de modelo e exemplo para o presente (o português). Se o

presente não é satisfatório, cabe ao artista fazer uma leitura crítica, oferecendo à sociedade coeva uma leitura alegórico-crítica.

Tem-se, portanto, uma situação especular. Roma, em 47 a. C., vivia um delicado momento. Depois de combater os seguidores de Pompeu na Ásia, no Egito e na Espanha, César voltou a Roma, desejando ser recebido triunfalmente pela multidão e pelo Senado (baluarte da democracia). O intuito de César era tornar-se ditador vitalício, ou seja, substituir a República por um absolutismo monárquico-imperial.

Portugal, em 1820, vivia a mesma angústia. A burguesia liberal portuguesa só se instalaria no poder ao fim de catorze anos de lutas (1820-1834), por vezes renhidas e complexas, marcadas por uma alternância de vitórias e derrotas entre as duas facções da cena política de então: Liberais e Absolutistas. Não queria Garrett especularmente representar essas duas facções com Catão e César?

Em **Catão**, a grande discussão é o embate entre duas correntes políticas: de um lado, a Monarquia de César e, de outro, a República, representada pelo Senado, na figura do seu líder, Catão.

A peça, dedicada “à muito nobre sempre leal e invicta cidade do Porto”, é composta em versos decassílabos brancos; seus cinco atos, antecedidos por um prólogo, foram representados pela primeira vez no Teatro do Bairro Alto, em Lisboa, “por uma sociedade de curiosos”, em 1821. Vinda a lume em 1822, a tragédia só obteve a glória literária em Plymouth, na Inglaterra, em 1828.

A história versa acerca de César, que está prestes a invadir Utica. O Senado Romano, após a derrota de Pompeu, prepara-se, com poucos recursos, para combater César, que tem como objetivo tornar-se imperador de Roma, posição que o Senado julga aviltante. O grande homem do Senado é Catão, ferrenho republicano, cuja posição política é intransigente. Reúne-se o Senado, para debater acerca da crise do momento, uma vez que urge saná-la: dialogar ou não com César, que tinha como hábito perdoar os vencidos, oferecendo-lhes asilo político, o que, para Catão, é afrontoso. Entre os senadores, há antagonismo. Para Mânlio, é necessário ouvir César, caso contrário, a carnificina será inevitável. Bruto deseja guerra e para Semprônio é necessário dar a Catão plenos poderes para resolver a questão. Catão, como líder político, deixa clara a sua opção: liberdade ou morte. O exército de César invade Utica e a derrota é certa. Catão sugere que fujam e peçam exílio aos Númidas, enquanto ele, tomado de

patriotismo e de amor à liberdade, suicida-se, em protesto à tirania apresentada por César.

Como se pode constatar, as personagens são a representação viva de modalidades políticas e o natural antagonismo que resulta daí. Num primeiro plano, há duas facções totalmente opostas dentro do Império Romano: República *versus* Monarquia- Catão e César. Num segundo plano, divergências entre os membros de um mesmo partido político: Marco Bruto, o mancebo ardente e puritano, representando a impetuosidade irrefletida e perigosa; Mânlio, austero, mas contemporizador; e Catão, o equilibrado, o político frio e comedido, cujo pensamento difere do de Bruto e Mânlio.

Ocorre então uma pergunta: não estaria Garrett fazendo uma alusão aos três partidos que estavam no cenário político português, em 1821?

Talvez o melhor retrato psicológico da peça resida em Catão. O caráter da personagem simbolizava o político inteligente e frio, visceralmente submetido à honra do seu credo político. É um ser excepcional que a tudo sacrifica em nome do “estrito cívico pundonor”. Diz-se que Garrett projetara em Catão a figura de Manuel Fernandes Tomás, o grande líder da Revolução de 1820.

Não se pode esquecer de que a peça foi representada pela primeira vez em Lisboa, quando a Revolução Liberal já era fato consumado. Desse modo, não tinha como objetivo o incitamento à revolta, e sim um caráter pedagógico construtivo. Garrett chamava atenção e insistia no parentesco dos heróis da peça e dos espectadores: “Romanos estes são, - mas vós sois Lusos/ E de romano a portugueses que dista?” (1904, p. 1638, v. II)

A distância temporal (47 a. C/ 1821) dilui-se na igualdade do dilema Liberdade Constitucional/Ditadura Cesaréa ou Miguelista vivido por romanos no passado e portugueses em sua contemporaneidade.

Garrett coloca na fala de sua personagem exemplar sua crença política, que não poderia ser outra: a moderação de um homem que desejava ver em seu país o regime liberal parlamentar.

Com essa peça histórica, Garrett conseguiu alcançar vários intuitos: agitar sentimentos atuais por meio de heróis antigos; suscitar o sentimento de liberdade e o de ódio à tirania; evitar confrontos com a censura, uma vez que o herói disfarçado à romana inspirava menos receios e menos aborrecimentos ao autor; colocar sua arte a serviço da Revolução Liberal; e, sobretudo, refletir um problema do seu tempo (1821-

Liberalismo *versus* Absolutismo) à luz alegórica de situações pretéritas. De outro lado, procurou ler sua contemporaneidade, examiná-la, criticá-la de forma especular à luz de um passado exemplar, no caso, o passado romano.

A opção pelo teatro talvez se deva à crença de que “o teatro é um grande meio de civilização” e “a literatura dramática é, de todas, a mais ciosa de independência nacional” (1844, p. 157).

Em síntese, Garrett, em **Catão**, fez uma leitura alegórica do seu tempo coevo via situações pretéritas modelares.

Fica claro o mecanismo de alegoria na obra, pois sob a fábula romana, recuada no espaço e no tempo, oculta-se um sentido que tem a ver com sua contemporaneidade, desvelada à medida em que se descobrem equivalências e correlação entre a realidade dita e referida (tirania *versus* Senado, em 47 a. C) e a que se esconde por trás (Liberalismo *versus* Absolutismo, em 1821-1822).

Por fim, vale asseverar que a dramaturgia garrettiana como leitura de sua contemporaneidade visa a ser a memória do esquecimento: o exame crítico de um conturbado período que, marcado pelo esquecimento das lições pretéritas ou não procura imitar-lhes as glórias e grandezas, ou reedita-lhes os erros.

REFERÊNCIAS

- ADDISON, Joseph. **Cato: A Tragedy and Selected Essays**. Indianapolis: Liberty Fund, 2004.
- GARRETT, Almeida. **Catão**. Tragédia. 1. ed. Obras I. (Teatro I). Lisboa: Imprensa Liberal, 1822.
- _____. **Frei Luís de Sousa**. Obras V.(Teatro III) 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.
- _____. **Obras Completas**. Prefaciada, revista, coord. E dirigida por Teófilo Braga. Lisboa: Empresa Histórica de Portugal, 1904.
- _____. **Obras Completas. Catão**. 7. ed. Lisboa: Parceria A. M. Pereira Ltda, 1972, Teatro 1.
- _____. **Viagens na minha terra**. Edição dirigida e comentada por Antônio Soares Amora. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- MONTEIRO, Ofélia Milheiro Caldas Paiva. **A formação de Almeida Garrett- Experiência e Criação**. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971. V. I e II
- NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. **Literatura, história e política em Portugal (1820-1856)**. Rio de Janeiro, 2007.
- UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

(DES)CONSTRUINDO IDENTIDADES: A HOMOSSEXUALIDADE PELO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Héilton Diego Lau (graduando) – UNICENTRO

Ruth Mara Buffa (mestre) – UNICENTRO

1 Considerações iniciais: o percurso de um conceito

Tratar de um conceito como a homossexualidade exige que se retome as origens históricas registradas por algumas culturas. Desde o Antigo Egito e, passando pela antiguidade Clássica, este conceito e toda a carga emocional, física e sexual que lhe é atribuída hoje sofreram transformações de acordo com a cultura que o abrigou. Os primeiros registros de comportamentos homossexuais datam do século V a.C., entre gregos e romanos, para os quais a homossexualidade existia como algo comum, natural e que deveria ser estimulado com vistas à formação integral da psique individual. Johan (2005) apresenta o histórico dos egípcios (século V a.C.) até o Iluminismo (século XVIII) mostrando os desejos e “obrigações” que os homens tinham em manter relações homossexuais não como apenas desejos carnavais, mas até como forma de educação. A partir da Idade Média até o Renascimento, ele expõe como essa prática e esse conceito de sociedade se tornou “nojenta”, aos olhos dos heterossexuais e foi censurada e proibida no início da Idade Média.

Ferrari (2005, p.29-30) comenta a respeito da história da homossexualidade: “[...] a recorrência à História é sempre contraditória. Por um lado, ela é utilizada para mostrar que a homossexualidade não é nova, que já existiu em outras épocas e, que, portanto, os sujeitos não são únicos”. O autor ainda cita que, na Antiguidade Clássica período em que a homossexualidade era celebrada, vista como “normal” dentro de suas atribuições, em outro momento, também, é vista como modelo de luta para os homossexuais que persiste até os dias atuais. Em sua tese, ele também percorre a homossexualidade e a divide em quatro pontos: o discurso médico, a influência católica, a ditadura dos gêneros e a contribuição das Ciências Sociais.

A medicina do século XIX quis provar para a sociedade que a homossexualidade era uma doença e que tinha cura, tanto é que o termo utilizado nesse período era “homossexualismo”: os indivíduos eram frequentemente encaminhados para terapias psicológicas, tratados e vistos como “anormais”.

A tendência era acreditar que os homossexuais eram diferentes biologicamente ou psicologicamente dos indivíduos considerados heterossexuais. Assim, a Medicina do século XIX cria o homossexualismo como discurso, relacionado à doença, demonstrando a influência dessa ciência na definição de suas práticas (FRY, 1985 apud FERRARI, 2005, p.37).

Foi um período muito forte para a medicina se destacar e dizer que podia curar tudo, inclusive a homossexualidade. Com isso, o discurso médico sobre a homossexualidade tinha como modelo o homossexual afeminado considerado “anormal”, pois tinha um corpo de homem e trejeitos de mulher. Sendo assim, era visto como um “anormal” biológico, um pervertido que poderia ser diagnosticado pela medicina. Nesse período a escola e a família apoiavam a medicina denunciando a homossexualidade com a finalidade de “curar” para que o sujeito pudesse conviver com os demais, conforme Ferrari (2005, p.38).

Quanto à religião dominante na época, a Igreja Católica sempre pregou que o sexo tinha apenas uma única finalidade: a reprodução da espécie; qualquer atividade sexual, exceto essa, era considerado pecado contra a natureza e a vontade de Deus (cf. RICHARDS, 1993 apud FERRARI, 2005, p.40). Com isso, eles acreditavam que a homossexualidade “existia” pela ausência de mulheres na vida dos homens e a visão do casamento heterossexual. “Os homossexuais deveriam ser afastados da sociedade pela prisão ou pela cura, porque eram considerados capazes de destruir a organização básica da sociedade – a família – a união homem/mulher e a reprodução.” (FERRARI, 2005, p.40)

A sociedade do século XIX era conduzida pela medicina e pela igreja e sofreu uma demarcação entre o espaço do homem e da mulher inseridos no âmbito da política (encarregado pelos homens) e a família (encarregado pelas mulheres).

A família passou a ser definida como célula matriarcal da burguesia e da Nação, justificando a preocupação com a mulher, com a educação das crianças e dos jovens, com a saúde e, de forma geral, com a preservação da civilização e da cultura. Portanto a ciência e a medicina estariam intervindo na sociedade, tendo a cultura como pano de fundo. O saber científico estaria confirmando o que a ideologia burguesa e a cultura europeia e civilizada já haviam estabelecido, diversificando os corpos segundo seus

interesses. A diferença dos sexos foi a origem da diferença dos gêneros e passou a especificar as qualidades morais, intelectuais e sociais dos gêneros masculino e feminino (Ibid, p.41).

Com essa separação de gêneros, o homossexual “nasce” como um sujeito invertido, trazendo a classificação de perversão e visto como antinatural.

“Foram os cientistas sociais que inauguraram a concepção do homossexual como construção social, diferenciando comportamento, papéis, categorização e identidades homossexuais.” (FERRARI 2005, p.43) Com isso, as Ciências Sociais e Humanas se preocuparam em descobrir as diferentes maneiras de relação entre os homens e a sociedade. Com essa abordagem médica do século XX, a homossexualidade foi vista como ameaça para a necessidade da educação sexual. “A preocupação com a homossexualidade mudou do nível do indivíduo para o da sociedade” (Ibid, p.44-45). Através disso, o foco para a defesa contra a homossexualidade era defender o casamento, a família e a heterossexualidade.

Diante do exposto acima, constatou-se que, naquela época, muitos homossexuais foram conduzidos para terapias psicológicas. Em 1973, porém, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) excluiu a homossexualidade da lista de transtornos mentais, deixando de ser considerada uma doença, desvio de comportamento ou perversão. Na década de 90, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) que serve para identificar códigos ou distúrbios mentais para orientar a classe médica e psiquiátrica retirou também a homossexualidade como distúrbio mental. Em 1993 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retira o termo “homossexualismo”, que transmite a ideia de doença e adota o termo “homossexualidade”, conforme esboçam Godoi e Arantes (2012, p.65-66).

2 Discursos e identidades: definições

A Análise do Discurso (doravante AD) é uma corrente um tanto recente, como todas as subáreas da Linguística. Tudo o que fazemos, falamos, escrevemos parte de determinada ideologia; nada criamos. O sujeito apenas reproduz tudo o que já foi dito e feito acrescentando, substituindo ou omitindo fatos de sua visão de mundo. Somos induzidos a pensar determinadas formas, conceitos, ou seja, “o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...] a ocupar seu lugar

em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa” (MUSSALIM, 2005, p.110).

Segundo Orlandi (2005), discurso é movimento. Não fica-se preso em regras gramaticais, sentenças fechadas. O discurso é vivo, ele precisa estar inserido em determinado contexto social para funcionar.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. [...] A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2005, p.15).

Tudo o que falamos, escrevemos, expressamos é discurso. A fala é tida como social. “Não falamos para as paredes”, pois queremos uma recepção do que transmitimos. O “*Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social” (BRANDÃO, 2004, p.8, grifo da autora). Nos anos 1950, ano de gênese da AD, surge o trabalho de Harris intitulado *Discourse analysis*, em 1952, que estuda os enunciados (discursos) e também os trabalhos de Jakobson e Benveniste sobre enunciação, de acordo com Brandão (2004).

Quando estudamos os discursos, seja ele verbal ou não-verbal, o sujeito que o implica impõe, em determinado momento, sua ideologia e, conseqüentemente, sua subjetividade que cria, também, sua identidade. “Para a análise do discurso [...] o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro” (BRANDÃO, 2004, p.76). Através do “outro” conseguimos (re)criar nossa identidade.

A identidade é caracterizada pela formação social. Ninguém é exclusivo, estamos recriando alguma coisa sempre, seja o nosso modo de se vestir ou nosso modo de falar. Orlandi (2005) chama isso de assujeitamento, pois tudo nos persuade, seja através da televisão, alguma propaganda de moda e até mesmo a religião. Bauman (2005, p.17) afirma que em nosso período pós-moderno, o sujeito não possui uma identidade fixa como uma rocha, ao contrário, possui uma identidade líquida que muda constantemente. Isso se dá pelo fato do sujeito estar inserido em “comunidades”. Ou seja, estamos expostos a diversas “comunidades”, nas quais estamos inseridos e as compartilhamos de diversas formas. Através dessas “comunidades”, o sujeito é refletido pelo “eu”, como Hall (2006, p.13) esboça: somos diferentes a todo momento, nossas identidades não estão fundidas em apenas um “eu”, mas sim em vários. Somos diversas

pessoas em uma só, pois ora somos informais, ora formais, ora trabalhador, ora filho, etc.

3 A relação família x homossexualidade: cura x libertação

O filme *Orações para Bobby* (no original *Prayers for Bobby*), dirigido e produzido por Russell Mulcahy e adaptado do livro homônimo de Leroy F. Aarons conta a história verídica de Bobby Griffith (nos diálogos extraídos do filme será utilizada apenas a inicial do primeiro nome, B), um rapaz que é homossexual e aos 20 anos suicida-se pela pressão religiosa da família. Sua mãe, Mary Griffith (M), segue à risca as palavras escritas na Bíblia e tenta achar todas as respostas somente no livro sagrado. Sua família rotula os homossexuais de “nojentos” e declara que devem ser todos mortos, além da menção pejorativa que fazem ao mesmo: *queer* (bicha, viado).

O protagonista demonstra ser “normal” aos olhos de seus familiares e amigos, porém, por dentro ele está sofrendo com isso. Ele olha para os garotos de uma forma diferente, como se sentisse atração; por causa disso e de toda carga religiosa pregada pela sua mãe, o preconceito que sua avó demonstra falando que todos os “viados” devem ser enfileirados e mortos, ele tenta se matar tomando alguns comprimidos. Ed (E), irmão mais velho de Bobby, fica nervoso e tenta ajudá-lo.

(E): Você tomou isso?

(B): Não. [...] Eu queria, mas não consegui.

(E): O que está acontecendo com você?

(B): Para não ter conseguido? Porque é pecado.

(E): Bobby, do que está falando?

(B): Eu não queria ir para o inferno, mas... estou nele. Só que isso é pior.

(E): Bobby, você está me assustando. O que está acontecendo?

(B): Vocês todos me odeiam. Eu sei. Eu sei que se souberem a verdade, vão me odiar.

(E): Não. Seja o que for vamos contar à mamãe...

(B): Não! Mamãe não compreenderia, ok? Ela não pode saber. (MULCAHY, 2009)

Nos diálogos de entre os irmãos, percebemos que quanto mais Ed questiona Bobby, mais ele vai se fechando e reproduzindo o que a mãe disse: que tudo é pecado; suicídio é pecado e vai para o inferno. Por consequência dessa ideologia pregada pela mãe ao filho, ele já sabia o que aconteceria ao assumir sua homossexualidade: iria ser ignorado e odiado pela família.

Mais adiante, Bobby faz a revelação ao seu irmão mais velho.

(B): Não sou como você, Ed. [...] Eu continuo tentando. Digo para mim mesmo que um dia vou acordar e será diferente. Mas não é. Eu não sonho com garotas, como você. Sonho com rapazes.

(E): Você é gay?!

(B): Está vendo?! Você até fala isso como se me odiasse. [...] Não sei o que fazer!

(E): Vamos contar aos nossos pais.

(B): Não! Não.

(E): Eles podem ajudar, Bobby. Sempre quiseram que falássemos tudo com eles. Eles podem ajudar.

(B): Não posso, ok? E você também não vai dizer nada. Prometa. Prometa-me que não vai dizer nada.

[...]

(E): Está bem. Prometo. (MULCAHY, 2009)

Bobby ainda não encontrou sua verdadeira identidade, aliás, ele quer fazer parte da “comunidade” na qual o irmão e sua família estão – a comunidade heterossexual – pois ele ainda não encontrou uma comunidade homossexual para (re)construir sua identidade.

Após a revelação, Ed ainda não aceita a homossexualidade do irmão e quer ajudá-lo, mas ele quebra a promessa que fez e conta para a mãe.

(E): Mãe, se houvesse algo errado com um dos seus filhos, sempre disse para falarmos com você, certo?

(M): O que aprontou?

(E): Não sou eu, é o Bobby.

(M): O que é?

(E): Eu não queria contar, mas ele estava tão estranho. Estou mesmo preocupado com ele. Ele acha que pode ser homossexual.

(M): Ele não é.

(E): Ele não queria que contasse, mas tentou tomar um frasco de aspirinas. Está bem? Ele confiou em mim, não deve ser dura...

(M): Está bem, está bem. Ótimo. Fico satisfeita por ter me contado. *Não tenho dúvidas que Deus pode resolver isto. Ele vai nos ajudar. Ele vai curar o Bobby.* (MULCAHY, 2009, grifo nosso)

Neste diálogo entre a mãe e o irmão mais velho, podemos notar que Ed quer ajudar Bobby, porém acaba quebrando a promessa que tinha feito a ele. Na reação da mãe, podemos perceber, em destaque, no final da fala dela, o maniqueísmo, pois para ela a homossexualidade é uma abominação, um pecado e ela não quer que seu filho sofra na sociedade e muito menos na religião. Outro fator interessante de se observar também é o termo “cura”, pois entre 1979 a 1984, época em que a trama do filme se passa, as pessoas acreditavam que a homossexualidade era uma doença, cujo termo utilizado era “homossexualismo”, visto anteriormente.

Como a homossexualidade na época do filme era vista como doença, Mary copia trechos da Bíblia e os cola por toda casa para “conscientizar” Bobby de que a homossexualidade é errada aos olhos de Deus. Ela lê um livro durante o trabalho disfarçando com outro. O livro se intitula: *Tudo que você sempre quis saber sobre sexo* (no original, *Everything you always wanted to know about sex*). Nele está escrito que se um homossexual não renunciar a homossexualidade, é preciso encontrar um psiquiatra que saiba como curá-la, pois só assim ele terá todas as chances de tornar-se um heterossexual feliz e bem ajustado. Com isso que ela lê, procura uma psiquiatra (P) e convence Bobby a ir a uma consulta.

(P): Então acha que é homossexual? Bobby, com quantas garotas já esteve?

(B): Não sei... duas.

(P): Teve relações sexuais com elas?

(Bobby nega com a cabeça)

(P): Então, como é que tem certeza?

(B): Eu só tenho estes sentimentos, sabe? Não quero dizer que você sabe, quero dizer, tenho estes sentimentos.

(P): Você quer ser homossexual?

(B): Eu só quero estar próximo da minha família de novo. Sinto como se tivesse escorregado e agora não consigo... voltar.

(P): Não serei capaz de te ajudar se não responder às minhas perguntas.

(B): Não, não quero ser assim. (MULCAHY, 2009)

No ponto de vista da psiquiatra, e de nossa interpretação com relação ao tema abordado, Bobby precisaria ter tido alguma relação sexual com, pelo menos, uma das garotas para querer ser homossexual, por não ter gostado. Isso também nos remete ao fato de que muitos homossexuais passaram por esse tipo de tratamento, sendo chamados de doentes, pervertidos, por apenas gostarem de uma pessoa do mesmo sexo.

A psiquiatra sugere que o pai comece a participar das sessões, pois naquela época, acreditava-se que a ausência do pai tornaria um filho homossexual. Em seu discurso com a psiquiatra durante a sessão ele confessa que não obriga Bobby a fazer as coisas que o filho mais velho, Ed, fez na idade dele. Esse discurso demonstra o afastamento proposital do pai, pois notamos no filme que a orientação sexual do filho não ia ser mudada pela presença/influência do pai.

Após algum tempo, ainda em “tratamento” na visão dos pais, em especial da mãe, Bobby vai buscar sua mãe que se reuniu com algumas amigas. Nisso ele aparenta alguns traços femininos, como colocar a mão na cintura e sua mãe acha que faz parecer uma menina.

(B): O que há com você?

(M): O quê?

(B): Acha que não percebi? Não quer que suas amigas me vejam.

(M): Algumas pessoas não entenderiam.

(B): E agora é tão óbvio ou você contou a elas?

[...]

(M): Por que faz isto? Estou tentando te ajudar.

(B): Não, não está. Está tentando ajudar a si mesma. Não tem a ver comigo, tem a ver com o que as pessoas pensam de você. Imagina que eles pensam que o seu filho é uma grande bicha. (MULCAHY, 2009)

Através do comportamento que Bobby tem em público, sua mãe tem vergonha, e a vergonha não é do filho, mas sim dela ter um filho homossexual, do que podiam falar para ela por causa dele.

Bobby não sente a confiança do irmão, pensando que ele contou a todos que ele é gay. Ele não está sentindo-se inserido na mesma "comunidade", como Bauman (2005) expõe, ele está se sentindo diferente.

Identidades diferentes podem ser construídas como "estranhas" ou "desviantes". [...] a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação (WOODWARD, 2007, p.32).

Estávamos acostumados a ter apenas um único modelo de vida sexual através da sociedade, a relação heterossexual, o que tornava a relação homossexual “nojenta”, vista pelos olhos da sociedade médica e religiosa, e considerada anti-natural.

O protagonista não acredita na cura que sua mãe está procurando para ele. Ele não se considera doente, pois acredita que nasceu assim. Em cena, encontramos uma prima de Bobby, Jeanette, que acredita que as pessoas devem amar-se, independentemente da orientação sexual. Percebemos que Bobby encontra alguém para dar suporte a ele num momento de luta com a mãe. Nisso, ele se muda para Portland, onde sua prima mora. Eles saem em uma casa noturna e Bobby encontra David, um amigo de Jeanette que também é gay, eles se apaixonam e Bobby resolve contar isso para sua família.

(B): Estou pensando em me mudar para lá por algum tempo. [...] Eu conheci alguém lá [...] um cara.

[...]

(M): Eu não quero saber.

(B): Eu quero que você saiba. O nome dele é David. [...] Quando estou com ele, sinto-me tão bem! Ele me trata bem, é engraçado, inteligente.

(M): Para. Falo sério. Não quero ouvir e você sabe.

(B): Fiquei o ano passado ouvindo você e agora vai me ouvir pelo menos uma vez. Me sinto bem quando estou com David. Mas se ele me toca em público ou, Deus me livre, me beija, eu o afasto. Sinto vergonha.

(M): Porque sabe que é errado.

(B): Porque você me disse que era errado.

(M): Não sou eu, é a Bíblia.

(B): Não é a Bíblia. É você! Por que não admite que não suporta aquilo que sou? [...] Me aceite como eu sou ou me esqueça!

(M): *Eu não vou ter um filho gay.*

(B): Então, mãe, você não tem um filho.

(M): Adeus. (MULCAHY, 2009, grifo nosso)

Podemos perceber que Bobby encontrou sua identidade, mas sua mãe não a aceitou, pois ela acha a homossexualidade errada, um pecado e, novamente, justifica os mesmos fatos com a Bíblia e nunca com respostas dela mesma. Sua única atitude foi negar a existência de um filho que é gay pelos princípios religiosos que lhe foram impostos. Quando Bobby comenta que ele afasta David por abraçá-lo ou beijá-lo, achar isso vergonhoso ou errado foi pela influência que sua mãe tem sobre ele.

Bobby acaba se matando, jogando-se de um viaduto enquanto as palavras de sua mãe ecoam em sua mente: "Eu não vou ter um filho gay." Ele conseguiu encontrar sua identidade, mas não aguentou a pressão psicológica imposta por sua mãe, por não aceitá-lo mais como filho devido à sua orientação sexual. Quando a família sabe do ocorrido, eles ficam em estado de choque e lamentam não ter feito nada para ajudar Bobby, porque agora era tarde demais. Ela tentou encontrar novamente a resposta pelos princípios religiosos o que a deixou confusa, pois Bobby pecou aos olhos dela e o suicídio também é pecado, mas para ela, seu filho era puro de coração e não faria mal a ninguém. Frustrada com isso, encontrou colegas que têm filhos homossexuais e lésbicas e a convidou a um grupo chamado P-FLAG (pais, famílias e amigos de lésbicas e gays) que defende a causa e os direitos gays, ministrado por um reverendo da igreja local que propuseram o Dia da Liberdade Gay na cidade onde Bobby vivia; isso gerou vários comentários contraditórios e favoráveis.

(M): A homossexualidade é um pecado. [...] Os homossexuais estão condenados a passar a eternidade no Inferno. [...] Se quiserem mudar, poderiam ser curados de seus hábitos malignos. Se desviassem da tentação, poderiam ser normais de novo. Se ao menos eles tentassem, e tentassem com mais afinco, talvez isso funcionasse! Estas foram as coisas que eu disse ao meu filho, Bobby, quando descobri que era gay. Quando ele disse que era homossexual, meu mundo desmoronou. Eu fiz tudo que pude para curá-lo de sua doença. [...] meu filho pulou de um viaduto e se matou. Eu me arrependo profundamente da

minha falta de conhecimento sobre gays e lésbicas. Vejo que tudo que me ensinaram e disseram era odioso e desumano. (MULCAHY, 2009)

Com isso, percebemos que os conceitos de Mary teve a respeito dos homossexuais eram errados, tendo o apoio e a visão de pais que lidam/lidaram com a mesma situação e também com seu histórico de vida, trazendo ao público o fato que aconteceu com seu filho, que poderia ter sido diferente, tornando assim, a (des)construção da identidade dela.

4 Considerações finais

Atualmente, a homossexualidade está sendo discutida pela nossa sociedade pós-moderna, pois podemos observar novelas, seriados, desenhos animados, outdoors, entre outros meios de comunicação e mídia refletindo sobre o assunto, procurando mostrar que a homossexualidade é também uma condição natural do ser humano.

No filme percebemos a (des)construção dos personagens analisados, pois Bobby aceitou-se por quem era, mas não sentiu-se completamente realizado, apesar de conseguir libertar-se da pressão religiosa/psicológica da mãe, e se matou. Tal ato do filho fez com que a mãe também (des)construísse sua identidade, revelando a mudança conceitual diante da tragédia: antes ela não seguia o que estava fora do livro sagrado, e depois com o apoio da comunidade onde estava inserida conseguiu retomar a clareza de raciocínio diante das emoções despertadas. No movimento do Orgulho Gay ela percebeu que os seres humanos são iguais e livres, independentes de sua orientação sexual, fato que pelo viés da Linguística Aplicada demonstra a mudança ideológica causada pela nova postura conceitual.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

GODOI, Marcos Roberto; ARANTES, Clovis. Governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre situações do cotidiano das escolas. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; et al. (orgs). **Gênero, Corpo e @tivismos**. Cuiabá-MT: Editora da UFMT, 2012, p.57-68.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHAN, Allan. A homossexualidade na História: da Antiguidade ao século XIX. Revista Lado A, Curitiba, n°. 3, out/nov, 2005. Disponível em: <<http://www.revistaladoa.com.br/website/artigo.asp?cod=1592&idi=1&moe=84&id=1061>>. Acesso em: 02 ago. 2011, 13:30.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.101-142.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

TAAFE, Chris; et al. **Prayers for Bobby**. [Filme-DVD]. Produção de Chris Taafe, Damian Ganczewski, Daniel Sladek, David Permut e Stanley M. Brooks. Direção de Russel Mulcahy. EUA, 2009. 1 DVD, 89 min, color., son.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.7-72.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

(DES)ENCONTROS NARRATIVOS DO EU: JORNALISMO, BLOGOSFERA E AUTOFIÇÃO

Luciane Pereira da Silva Navarro (Mestranda) - UEPG

1. Pistas de leitura

O apagamento do sujeito nas reportagens da Revista *Sou Mais Eu* é o ponto desencadeador da reflexão sobre as narrativas em primeira pessoa presentes nesta publicação em contraponto aos textos dos blogs pessoais de suas entrevistadas. Entre o impresso e o virtual, entre contradições e concordâncias, os sujeitos subalternos ganham inéditos espaços de representação através de uma escrita de si, por vezes encenada, por vezes autêntica.

Contrariamente à linguagem jornalística predominante, que faz o uso da terceira pessoa na tentativa de construir textos objetivos, as reportagens publicadas na Revista *Sou Mais Eu* são narradas em primeira pessoa. Assim, o sujeito da vida real, dono da história, ocupa um indeterminado entre-lugar como “entidade terceira” (nem entrevistado nem jornalista), que ganha vida somente no texto jornalístico escrito em primeira pessoa. O simulacro autoral promove a deslocalização da voz presente no texto.

No diário virtual, a ausência de qualquer filtro, torna mais o relato mais livre, talvez, mais próximo do sujeito real e das marcas expressivas inerentes à identidade e à subjetividade de quem o escreve. A internet possibilita que uma mulher, negra, nordestina tenha centenas ou milhares de acessos aos conteúdos postados no blog, tirando-a da sombra, da invisibilidade e inserindo-a na democracia da blogosfera. Nesta perspectiva de apagamento do eu, a internet, e mais especificamente a blogosfera, é o espaço contemporâneo e democrático, da autobiografia. Sobre o tripé jornalismo, ficcionalização e literatura em funcionamento de verdade se desenrola o debate sobre autoria e identidade no papel e na tela.

2. Escrever-se para vencer a morte

Na costura invisível da escrita autobiográfica parece latente uma certa estratégia de sobrevivência. Refugiado numa máquina do tempo, de papel ou de bits, palavra a palavra, o homem se remete ao futuro. Ao narrar seus dias findos, o homem alinhava fragmentos de sua existência. Na página, ou a tela, tenta livrar-se da corrosão do tempo. Forjado no texto, o sujeito se inscreveria numa modalidade de existência perene, a representação estética. Na pulsão de falar de si, em segredo ou para o outro, o homem tratou de garantir sua parcela de eternidade através da linguagem. O exercício de si pela palavra tornou possível ao homem, matéria frágil e finita, eternizar-se. Combate a morte com a flecha da escrita.

A abertura deste tópico que traz a autonarrativa como tentativa de vencer a morte foi construída a partir da leitura de Philippe Lejeune, pesquisador francês que há mais de 30 anos se dedica ao estudo desta prática demasiadamente humana. Rompemos com a expectativa das definições iniciais de praxe e trazemos uma frase que retrata a paixão de Lejeune pelo tema e justifica a abertura proposta para este texto:

“é fascinante transformar-se em palavras e frases e inverter a relação que se tem com a vida ao se auto-engedrar. Um caderno no qual nos contamos [...] é uma espécie de corpo simbólico que, ao contrário do corpo real, sobreviverá”. (LEJEUNE, 2008, p.264)

Vale destacar que Lejeune (2008) aponta que “ligeiramente modificada, a definição de autobiografia seria: [...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. (LEJEUNE, 2008, p.14). Lejeune esclarece ainda que a autobiografia é “toda obra que preenche ao mesmo tempo as condições indicadas em cada uma dessas categorias: memórias, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário, auto-retrato ou ensaio” (LEJEUNE, 2008, p.14-15)

No rastro histórico das práticas da escrita de si, Foucault (2006) destaca os *hypomnemata*, arquivo pessoal onde o indivíduo documentava leituras, pensamentos e frases de outrem. Contudo, o autor alerta que tais cadernos permitiam a constituição de si a partir da recolha do discurso do outro e não da narrativa de si. Desta última, os rastros históricos podem ser encontrados “pelo lado da correspondência com outrem e da troca do serviço da alma”. (FOUCAULT, 2006, p.153). Uma carta enviada para aconselhar, insultar ou consolar o destinatário da mensagem constitui uma espécie de

treino de si que é realizado pelo emissor. A palavra endereçada ao outro serve à subjetividade do escritor. Neste sentido, Foucault afirma que “a carta que, na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjectivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como ‘bem próprio’, constitui uma objectivação da alma” (FOUCAULT, 2006, p.151).

Como confissão, memória ou exame, as autonarrativas entram na história da subjetividade moderna como busca, ou obrigação, de enunciar uma verdade sobre si. “No início os diários foram coletivos e públicos, antes de entrarem na esfera privada, depois na individual, e, enfim, na mais secreta intimidade”. (LEJEUNE, 2008, p.261). O século XVIII foi o momento da história em que o diário se pôs a serviço da pessoa.

Não havia lugar para o homem pensar-se a si mesmo como sujeito do saber até fins do século XVIII. O século XVII estava mergulhado na ciência geral da ordem, preocupado em classificar e organizar a multiplicidade dos seres em quadros unificadores. [...] O sujeito estava ausente da representação. (ARAÚJO, 2008, p.107)

Para Foucault (2006),

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. (FOUCAULT, 2006, p.141)

O gosto pela escrita pessoal acompanhou o homem até hoje, tempo em que o ‘eu’ entra na lógica de mercadoria vendável midiaticamente. Espetacularizado na mídia tradicional ou na internet, diferentemente do início deste tópico, o sujeito não ambiciona somente vencer a morte. Almeja romper a invisibilidade marcada pela sua ausência histórica da representação textual.

3 Dos bits ao papel: oposições narrativas em primeira pessoa

As ‘eu-mídias’ são a marca de uma era pós-massiva em franco desenvolvimento. Abrem um caminho, cada vez mais largo, ao sujeito comum, que pode se representar e ser representado. O advento democratizante da Internet foi decisivo neste processo de elevação do espetáculo à sua potência crítica máxima, e reversa. “No espaço virtual [surtem] novas formas de expressão das individualidades assim como comunidades de indivíduos com interesses comuns” (ALMEIDA, 2010, p.57). Entre as agradáveis

surpresas promovidas pela internet, merece destaque a posição defendida por Lejeune, pesquisador que milita em favor das diversas manifestações de escrita pessoal, inclusive das estratégias de autopublicação no meio virtual:

Mas a verdade é que desde os anos 60 o ritmo de mudança dos meios de comunicação se acelerou, e muito mais coisas e pessoas se tornaram visíveis, por outro lado, criou-se na Internet o que chamei de ‘intimidades de rede’ (com a possibilidade de entrar como ator, em um nível microscópico, no turbilhão da comunicação). É verdade, portanto, que estamos num momento de rápida mudança. Mas não se deve manter um discurso de lamentação (superexposição, perder força, fragmentar) como se as formas anteriores da intimidade fossem naturais e melhores. O eu não é algo estável que se exprimiria de um modo mais um menos completo conforme os meios de comunicação: o próprio eu é produzido e modelado pelos meios de comunicação. (LEJEUNE *apud* COELHO *et al*, 2010, p.199)

O cenário massivo em que o sujeito ocupa a posição generalizada de receptor-consumidor, por adestramento ou resposta aos estímulos, está em xeque. Thompson (2000) condena esta perspectiva do sujeito integralmente absorvido, anulado, pelo *status quo*. Bauman estabelece crítica similar. Pautado numa dialética entre sedução e resistência, sujeito e objeto na sociedade do consumo, Bauman aponta que “o fetichismo da subjetividade tal como, antes dele, o fetichismo da mercadoria [...] caem diante do mesmo obstáculo: a teimosia do sujeito humano, que resiste bravamente às repetidas tentativas de objetificá-lo” (BAUMAN, 2008, p.30).

A partir de Lejeune e Thompson e Bauman, entende-se que a sociedade capitalista-consumista está ganhando contornos democratizantes, pelo menos no que tange à Internet. Indicativo disso é a pesquisa do DataFolha divulgada em abril de 2012. Os resultados estabelecem a relação entre Internet, redes e classes sociais no Brasil. O estudo aponta que dos 84 milhões de brasileiros que acessaram a Internet no período 2011-2012, 42% têm renda entre 2 e 5 salários mínimos. Neste intervalo, houve aumento de 53% de penetração na classe C. Entre as redes sociais, o Orkut, que muitos julgam (equivocadamente) uma rede social morta, é a mais acessada por internautas das classes D e E.

Os emergentes sociais experimentam o sabor da navegabilidade, da participação, das auto-narrativas e do diálogo com vozes similares e destoantes em escala global. Produzem e trocam informações. Tomam para si o direito a enunciar. Falam sem o jugo do preconceito linguístico ou social. Na Babel virtual são rompidas barreiras de classe, local e linguagem. Facebook, Twitter, MSN, Skype, Orkut, blogs e vlogs enredaram os periféricos na nova sociedade do espetáculo. A Internet é mais que um protocolo de

informação em rede. É a síntese de novas sociabilidades conectadas, produtoras e debatedoras de conteúdos múltiplos.

O processo é irreversível. A Internet veio para instaurar novas sociabilidades e narrativas livres, para as quais não há crivo, autorização ou filtro que lhes confira acabamento ou censura. As vozes presentes nas redes sociais se aproximam do que Barthes defendeu como o grau zero da escritura. A naturalização das postagens, com sua dinâmica rápida, ‘erros’ e abreviações, trazem marcas da cultura, região e da condição social de seu escritor. Considerando tais características, seria possível atualizar Barthes e afirmar que o ambiente virtual seria aquele que

[...] acompanha as linguagens realmente faladas, não mais a título pitoresco, mas como objetos essenciais que esgotam todo o conteúdo da sociedade, a escritura toma como lugar de seu de seus reflexos a fala real dos homens; a literatura não é mais orgulho ou refúgio, começa a tornar-se um ato lúcido de informação, como se devesse primeiro aprender, reproduzindo-o, o pormenor da disparidade social; ela se propõe dar conta, imediatamente, antes de qualquer mensagem, da situação dos homens murados na língua de sua classe, de sua região, de sua profissão, de sua hereditariedade ou de sua história. (BARTHES, 1984, p.163)

No ambiente virtual, o escritor estaria distante da escrita meticulosa, fazendo uso da linguagem em seu mínimo-original mais próximo da fala e distante da edição do jornalismo e do hermetismo das Belas Letras. Neste sentido, Barthes afirma que

O que opõe a escritura à fala, é que a primeira parece sempre simbólica, introvertida, voltada ostensivamente para uma vertente secreta da linguagem, ao passo que a segunda não passa de uma duração de signos vazios, dos quais só o movimento é significativo. Toda a fala está nesse gasto das palavras [...] e só existe fala onde a linguagem funcione claramente como uma voração que arrancasse apenas a ponta móvel das palavras; a escritura, pelo contrário, está sempre enraizada num além da linguagem, desenvolve-se como um germe e não como uma linha, manifesta uma essência e ameaça de um segredo, é uma contracomunicação, intimida. (BARTHES, p.127)

Saindo do torpor internético, a realidade extramidiática se mantém conflituosa e excludente. Não há como olhar a comunicação de forma encantada e isolada de sua sociologia constituinte. O hiato desses dois campos se constitui, justamente, no fato das vozes circulantes na Internet, que ainda enfrentam condições precárias de vida, podem pronunciar, anunciar e denunciar. Podem fazê-lo a partir de uma linguagem que lhes é identitária. Mais que isso, e retomando Barthes, podem se expressar nas linguagens realmente faladas, através de uma escritura engajada capaz de afetar, em alguma medida, a realidade social na qual foram gestadas.

4. Retorno ao papel

O rastro histórico das autonarrativas é marcado pela escrita em papel. As escrituras de si na contemporaneidade conquistaram liberdade e virtualidade na Internet. A visibilidade do eu comum nas redes sociais e, principalmente, nos blogues despertaram o interesse das mídias tradicionais, que passaram a explorar o segmento *real life*. O desejo de representação transforma-se em mercadoria na lógica dos meios de comunicação de massa, que não puderam ignorar: nas novas mídias o insignificante pode ser autobiografado, publicado e lido.

A fase ainda é de digestão de uma ideia ainda incômoda, que requer desapego da verticalidade de antigas posições (emissor-receptor). Mais que um interesse de adesão às tendências, a inclusão do consumidor-produtor revela-se um pré-requisito de sobrevivência no mercado midiático contemporâneo. O novo cenário exige o abandono de práticas discursivas vencidas, nas quais os sujeitos periféricos são objeto e não sujeito dos enunciados. Nesta linha de pensamento, é válida a fala de Lejeune, no sentido de que é preciso quebrar a corrente em que

O vivido das classes dominadas não está, na verdade, em suas próprias mãos. Como sugere Pierre Bourdieu, ‘as classes dominantes não falam, fala-se delas’. Seu vivido é estudado de cima, de um ponto de vista econômico e político [...] é imaginado no discurso jornalístico e romanesco das classes dominantes e nutre tanto seus sonhos (principalmente os camponeses), quanto seus pesadelos (principalmente os operários). (LEJEUNE, 2008, p.133)

A ordem causal entre o avanço das redes sociais e o desejo de se retratar e de ser retratado também nas mídias tradicionais (rádio, televisão, jornal e revista) não pode ser estabelecida separadamente ou linearmente. Ambas fazem parte de uma reação em cadeia. Integram um mesmo processo comunicacional cujas partes dissociadas não dão conta do todo. Assim, seria plausível afirmar, em termos de hipótese, que a ânsia participativa da Internet, responsável por alçar o receptor à categoria de produtor, chegou ao chamado jornalismo colaborativo. Ou vice-versa?

Exemplo da importância inversão é a fala de Kaíke Nanne, diretor de redação da Revista Sou Mais Eu: “Para nós, jornalistas, a revista provoca uma reflexão, já que aqueles que sempre vimos como consumidores de conteúdo tornam-se produtores” (CAPERUTO *et al*, 2007, p.7). De acordo com Silvio Matos, “a Revista é um espelho, que reflete um novo mundo, do novo consumidor” (CAPERUTO *et al*, 2007, p.8). E, uma das ânsias desse consumidor se refere, justamente, a um consumo participativo.

Nesse modelo, o leitor ocupa a tríplice posição de pautar, produzir e consumir produtos midiáticos.

O cenário econômico em transformação, as ‘eu-mídias’ e, certamente, outros fatores de ordem política, impuseram, aos meios de comunicação de massa um reposicionamento que integrasse o novo-consumidor-produtor. Na lucrativa imprensa feminina, a resposta veio em 2006 com o lançamento da *Revista Sou Mais Eu*, editada semanalmente e comercializada a R\$ 1,99. A publicação surgiu como aposta da Editora Abril no potencial de consumo das classes B e C.

O público alvo da *Sou Mais Eu* (PUBLIABRIL, 2012) é 90% feminino, destas 49% pertencem à classe C e 36% classe B. São mulheres casadas (45%) e que trabalham fora (55%), com idades entre 20 e 44 anos. Para conquistar este público leitor, a *Sou Mais Eu* investiu pesado na divulgação a partir de slogans como “histórias reais como você nunca viu”, a “revista mais ousada do Brasil” e “nossa missão é ser palco para as pessoas comuns contarem suas histórias extraordinárias”. (PUBLIABRIL, 2012, p.19)

Em termos de linguagem, o jornalismo da *Sou Mais Eu* rompe com paradigma da terceira pessoa e recorre ao uso da primeira pessoa em seus textos. Detalhe importante é que o eu da história real não coincide com o eu da reportagem, editado pelo jornalismo. A problemática decorrente deste modelo de texto em primeira pessoa reside no simulacro da linguagem dele resultante. É preciso compreender o alerta de Baudrillard quanto à diferença entre simulação e dissimulação: “dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma ausência” (BAUDRILLARD, 1991, p.9). Disso, podemos apreender que o “eu” da Revista é simulado porque a reportagem se refere a um ente ausente no texto.

No início de cada reportagem, no topo, está o nome próprio do repórter justaposto ao início do texto está o nome do entrevistado, ao qual pertenceria o eu enunciado. Lejeune (2008) afirma que a autobiografia pressupõe identidade entre o nome do autor impresso na capa, o narrador e a pessoa de quem se fala. Neste caso, a reportagem não constituiria um gênero autobiográfico autêntico por não contemplar este tripé identitário.

Diante disso, a questão crítica central é a impossibilidade de identificação do eu real a partir do eu enunciado no texto. A quem pertence o ‘eu’ da linguagem? Àquele que vivenciou a história ou ao jornalista que a escreve? Quem é o autor?

É, portanto, em relação ao nome próprio que devem ser situados os problemas da autobiografia. Nos textos impressos, a enunciação fica inteiramente a cargo de uma pessoa que costuma colocar seu nome na capa do livro e na folha de rosto, acima ou abaixo do título. É nesse nome que se resume toda a existência do que chamamos de autor: marca única no texto de uma realidade extratextual indubitável, remetendo a uma pessoa real, que solicita, dessa forma, que lhe seja, em última instância, atribuída a responsabilidade da enunciação de todo texto escrito. Em muitos casos, a presença do autor no texto se reduz unicamente a esse nome (LEJEUNE, 2008, p.23)

Os desencontros das identidades autorais no texto promovem outro desencontro, agora com o leitor, visto que “diante de uma narrativa de aspecto autobiográfico, a tendência do leitor é, frequentemente, agir como cão de caça, isto é, procurar as rupturas do contrato (qualquer que seja ele)”. (LEJEUNE, 2008, p.26). A presença de dois nomes próprios na página da Revista fragiliza o pacto de leitura porque “todas as questões de fidelidade (problema de semelhança) dependem da questão da autenticidade (problema de identidade) que gira também em torno do nome próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 27). O nome do entrevistado e o nome do jornalista movimentam-se em torno do impasse do uso da primeira pessoa, portanto é válida a consideração de que

“o conceito ‘eu’ não existe e o ‘ele’ também não existe “e, de maneira geral, nenhum pronome pessoal, possessivo, demonstrativo [...] remete a um conceito, mas exerce simplesmente uma função que consiste em remeter a um nome ou a uma entidade suscetível de ser designada por um nome. (LEJEUNE, 2008, p.21)

A partir da relação apontada por Lejeune, em que o eu gramatical do texto tem a função referencial em relação ao nome próprio. Assim, a existência de dois nomes próprios na página acaba turvar a compreensão do leitor, que acredita ler o relato do entrevistado enquanto que ele aparece com matéria-prima original moldada, editada, pelo jornalismo. Suas palavras, expressões e vivências são fracionadas, reorganizadas e contadas a partir de uma linguagem que não pertence ao entrevistado. A linguagem é do jornalismo em suas práticas e rotinas e, por fim, do jornalista em sua subjetividade.

A análise das edições entre julho de 2012 e janeiro de 2013, permite-nos dizer que mesmo na tentativa de focar o cidadão comum, tirando os holofotes dos artistas, políticos e especialistas, a Revista acaba, por fim, divulgando as mesmas ideologias presentes nas reportagens veiculadas por outras mídias. Estaríamos diante de um novo cenário constituído por um mesmo discurso sob nova roupagem?

Dito isso, vale destacar que para além da questão autoral, um ponto é a consideração de que a Revista se apresenta como representante de vozes marginais, de

histórias reais. Ao conceder espaço ao cidadão comum, a Revista traveste-o com palavras da elite cultural. Assim, acaba por reproduzir, através da pseudo-voz-marginal, discursos da elite, estereótipos de beleza e padrões de consumo pertencentes às classes dominantes.

O apagamento da singularidade do entrevistado, presente nos demais meios de comunicação impressa, tem é acentuada pela quebra de contrato de leitura promovida pelo desencontro entre nome próprio, eu gramatical e eu real. Este agravamento acontece através da linguagem numa encenação, num alçamento espetacularizado do sujeito comum à condição de estrela. No caminho entre o sujeito e a versão revistalizada dele, surge uma construção destituída de suas características identitárias que aponta para certa ficcionalização do eu no jornalismo?

4 Confrontos e encontros: considerações finais

O pequeno arremate que se permite tecer é o da emergência de um estreitamento entre o jornalismo e as vozes marginais. Constatação ainda superficial. O jornalismo como reduto das vozes autorizadas de especialistas, políticos, famosos e demais representantes da elite, praticamente inacessível ao pouco ou nada escolarizado, ao autor menor, movimenta-se vagarosamente para as margens. Este fechamento é, muito provavelmente, resultante e reflexo de uma cultura ocidental(izada) letrada em que a voz legítima, a que merece ser ouvida e veiculada, pertence justamente aos mesmos grupos que detêm o poder econômico, político, a cultura. Tudo isso permeado, mesmo que veladamente, pelos artifícios de uma economia simbólica que repele os sujeitos periféricos.

Para que o subalterno possa falar na mídia, ser sujeito-autor, receptor-produtor, e por extensão ter vez e voz na sociedade ocidental(izada), é preciso romper fronteiras. Neste sentido, a internet é revolucionária. É a primeira tecnologia aberta à representação, à presença e à circulação, e amplificação, das vozes que até agora foram abafadas, dominadas ou ignoradas pela história e pelo jornalismo das grandes mídias tradicionais. Disso apreende-se que o simulacro autoral da Revista Sou Mais Eu representa, mesmo diante da encenação discursiva da voz marginal, uma abertura. Em oposição ao simulacro autoral promovido pela Revista, encontram-se as narrativas

autênticas do eu na internet, através dos blogs, páginas pessoais em que o sujeito pode realizar uma escritura em seu grau mínimo original, autêntico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marco Antonio. Mediações tecnossociais e mudanças culturais na sociedade da informação in **Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades: olhares sobre o corpo, mídia e novas tecnologias**. Org. Ana Lúcia Castro. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **A constituição do sujeito**. In: Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2008, p.93-131.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. CAPERUTO *et al.* **Apareço Logo Existo: A Revista Sou+Eu sob a ótica da obra A Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, 2007.

COELHO, Ana Amália. *et al.* **Dúvidas, erros, surpresas, implicações: entrevista com Philippe Lejeune**. Trad. Mario Tommaso e Ana Amélia Coelho. Revista Criação & Crítica, n.4, 2010.

FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Trad. Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro, Nova Veja, Passagens, Lisboa, 2006.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Jovita Maria Gerhein Noronha (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Referências de Internet

NOTÍCIAS ABRIL. Sou mais eu ultrapassa circulação de 100 mil exemplares semanais. PubliAbril, 2010. Disponível em <http://publicidade.abril.com.br/noticias/165> acessado em 13 de junho de 2012

PUBLIABRIL. **Mídia kit**. São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.publiabril.com.br/marcas/soumaiseu/revista/informacoes-gerais> Acesso em: 13 jun. 2012; 21h45.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

DO CINZA ENCARNADO AO AZUL SEM FIM: O VÔO DA GUARÁ VERMELHA

Camila Marcelina Pasqual (Doutora)-FAEL

RESUMO: O trabalho descreve o relacionamento complexo e tenso, porém vívido e cúmplice, entre dois personagens pertencentes a segmentos estigmatizados da sociedade: Rosário, subempregado e analfabeto que desejava ser "contador de histórias". Irene, prostituta que, mesmo aidética, precisa continuar na "profissão". Para examinar as peculiaridades desse relacionamento, o trabalho recorre às contribuições de Karl Erik Schollhammer sobre a forma como a linguagem híbrida busca utilizar procedimentos e técnicas representativos dos meios visuais e da cultura de massa, dominados pela visualidade, com vistas a provocar efeitos sensuais afetivos nos leitores. O trabalho usa, também, as contribuições de Roland Barthes sobre o efeito do real, segundo o qual, o escritor escreve, não ideias ou coisas, mas palavras. Assim, talvez as palavras não (re)produzam a realidade, mas efeitos de realidade. Com base nisso, a obra apresentaria certos pormenores "supérfluos", espécie de "enchimentos" textuais, que não interferem no destino dos personagens nem alteram o rumo do enredo. Seriam, na verdade, certas "concessões" a uma espécie de luxo da narração, pródiga a ponto de dispensar pormenores 'inúteis' e elevar assim, em algumas passagens, o custo da informação narrativa. Conclui-se que, na obra analisada, tais efeitos de real introduziriam ao leitor representações de pobreza, solidão, injustiça e doença, dos estigmas do analfabetismo e da prostituição, que são "palpáveis", na vida dos personagens, verdadeiros arquétipos de milhões de brasileiros marginalizados.

Palavras-chave: Linguagem híbrida; efeitos do real; cultura popular.

ABSTRACT: This work describes the tense and complex relationship, although vivid and full of complicit between two characters that belongs to stigmatized segments of society: Rosário, underemployed and illiterate who wishes to be a story teller and Irene, prostitute that, even aidetic, needs to continue in such "profession". To examine the peculiarities of this relationship, this work uses the contributions of Karl Erik Schollhammer about the way how hybrid language tries to use procedures and techniques representatives of visual means and mass culture as a way to provoke sensual affective effects in readers. This work uses, too, contributions of Roland Barthes about the effect of real. In according to such theory, the writer writes not ideas or things, but words. So, maybe words don't (re)produces reality, but effects of reality. Based on this, the analyzed work could present certain superfluous pormenors, a kind of textual "paddings" that not interferes with characters destiny or changes the route of the plot. These would be, in fact, certain "concessions" to a kind of quirky of narration. Such narration is so prodigal that is able to dismiss useless pormenors to elevate, in certain passages, the cost of narrative information. It's concluded that, in analyzed work, such effects of real, introduces to reader representations of poverty, solitude, injustice and disease, besides the stigmas of illiteracy and prostitution that are "tangibles" in the life of this characters, real archetypal of millions of marginalized Brazilians.

Key-words: Hybrid Language; Effects of Real; Popular Culture.

O romance *O vôo da guará vermelha* consiste na descrição do relacionamento pleno de cumplicidade e descobertas que se desenvolve entre Rosálio e Irene, dois personagens pertencentes a um segmento da sociedade marginalizada e estigmatizada pela miséria e obscuridade, situação esta muito comum na periferia das grandes cidades. Os dois personagens vivem na mais absoluta miséria, desprovidos de recursos e sem perspectivas de melhoria. Entretanto, a maior e mais contundente carência que sentem é a de carinho, de reconhecimento, dignidade e respeito. Sua fome mais aguda não é a de alimentos, mas a de necessidades afetivas, de boas palavras, de bons sentimentos e de encontrar perspectivas de superação.

O cotidiano dessas duas personagens com mundos distintos, mas em ambientes psicológicos bem próximos inicialmente, num mundo de concreto que “proíbe qualquer horizonte”, onde o céu não passa de um teto cinzento e baixo tocando o topo dos prédios; as nuvens nem lhes permitem ativar o imaginário não se consegue construir uma vida feliz diante dessas cores pesadas. Com os capítulos nomeados por cores podemos falar que se trata de um livro diferente no que diz respeito ao próprio aspecto visual – não só por ressaltar imagens tão fortes como as das cores, mas também por utilizar nomes pouco comuns para designá-las como o encarnado, o negro, o ocre, o bonina, o ouro, o prata e azul sem fim. É possível aqui perceber que Maria Valéria Rezende se vale de recursos imagéticos para dar forma lírica ao romance. Segundo Alfredo Bosi: “o perfil, a dimensão, a cor. A imagem é o modo de presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas a realidade do objeto em si e sua existência entre nós”¹.

A começar pela capa, podemos dizer que estamos diante de um romance singular em se tratando do aspecto visual. Com muitas imagens desde o prefácio, por fugir do convencional e não conter marcação de páginas ou referência, tendo como indicação apenas os nomes de cores já citados, a obra é fascinante e é o motivo pelo qual propomos uma análise dessa ‘diferente’ narrativa. Pretendemos aqui focalizar em especial a linguagem híbrida utilizada pela autora.

No grande voo desse enredo encontramos no caminho o forte desejo de um homem que se sente incompleto por não decifrar as letras, tem de aprender a ler. Rosálio viajava carregando consigo uma caixa de pau d’arco, contendo alguns velhos pertences, como um bodoque, um pião e vários livros, objetos estes que remeterão o

¹ BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. P.43.

leitor ao passado do personagem. Tudo muda, quando encontra, por acaso, uma prostituta chamada Irene, a qual, finalmente, lhe ensinará a ler e escrever e, atenta, ouvirá suas histórias. A partir daí, começa uma nova vida, pois “sente o cheiro de humanidade, vê cores de vida, de esperança”. Em sua busca pela palavra, ele mergulha cada vez mais em sua consciência e, por fim, ao encontrar as letras com as quais pode ler seu próprio nome, acaba saindo do estado de “cinzenta cegueira” em que se debatia, para a “luz” que se descortina num arco-íris de cores. A conquista desta “luz”, ao longo da narrativa, é percebida através das referências à evolução das diversas cores que dominam e nominam os capítulos.

Em relação a Rosálio, este, em suas andanças pelo mundo, era movido pela determinação interior de buscar calor humano, de encontrar alguém que lhe ensinasse a ler e escrever. Buscava também, desesperadamente, livrar-se do mundo cinzento e solitário, no qual vegetava desde a infância de órfão. Ele cresceu em um ambiente pobre e miserável, sempre em busca de emprego para poder sobreviver. Procurava, com igual fervor, alguém que lhe ensinasse a ler e que ouvisse as histórias que tinha para contar. Rosálio foi de tudo na vida: bóia-fria, garimpeiro, carregador, ajudante de chofer, trabalhador quase escravo e, por fim, servente de pedreiro.

Irene, por sua vez, era uma prostituta, contaminada já há algum tempo pelo vírus HIV. Tendo ignorado a necessidade de tratamento, ela desenvolveu Aids, mas continuou exercendo a “profissão”. Cansada da dura realidade da prostituição, vive na desesperança, pois a única certeza que se abre à sua frente é a da morte. Apesar da vida miserável que leva, tem consciência de que não deve passar sua doença para ninguém. Por isso cuida dos seus parceiros e somente “transa” com camisinha.

Certo domingo, estava apoiada ao portal do “puteiro” onde trabalhava, trajando um vestido vermelho, à espera de algum freguês. Avista Rosálio que passa e, a princípio, o convida a entrar com a finalidade de ganhar alguns trocados. Ela precisa desesperadamente de dinheiro para entregar a uma velha senhora, contratada por ela para cuidar de seu filho, o qual nascera com o estigma da doença. Embora não tenha conseguido ganhar dinheiro com Rosálio, passa a viver com ele uma delicada história de amor. Irene, finalmente, vive seu sonho de ser desejada e amada por um homem bom. Infelizmente, a doença, logo cobra seu preço e ela morre.

Os personagens Rosálio e Irene ainda que mal sobrevivam nessa atmosfera de obscuridade humana, conseguem manter, porém, a intensidade de seus sonhos e

esperanças, questionando, em seus íntimos, por que razão se viam impedidos de, um dia, “viver, como os outros vivem, com alegria e esperança.” Contra todas as expectativas, todavia, eles continuam, ao longo do texto, em busca da felicidade

Agora, com seus olhos finalmente “abertos”, Rosário resolve abandonar o trabalho braçal e atuar em sua nova “profissão”, a de contador de histórias.

Maria Valéria Rezende constrói sua narrativa com o auxílio de formas de linguagem híbridas. O texto alterna uma linguagem híbrida de formas populares e folclóricas, advindas especialmente da linguagem oral que se aproxima da literatura de cordel, com uma linguagem visual toda retrabalhada com simplicidade lírica e musical.

Essa tendência híbrida, de acordo com Karl Erik Schollhammer, “procura apropriar-se de procedimentos e de técnicas representativos dos meios visuais e da cultura de massa, dominados pela visualidade com a finalidade de provocar efeitos sensuais afetivos”².

Essa sensualidade afetiva provoca um efeito performático da linguagem literária. Esses efeitos sensuais abrem caminho para um novo tipo de realismo diferente daquele realismo baseado nos moldes do cientificismo positivista, que Schollhammer passa a denominar “Realismo afetivo”³.

Nesse sentido, é possível afirmar que, em *O vôo da guará vermelha*, Valéria Resende apropria-se desses efeitos sensuais afetivos. O romance estrutura-se ao longo de dezessete capítulos que recebem nomes de cores que remetem ao desenrolar da narrativa. Percebemos que cada uma dessas cores representa elementos psicológicos de grande significado para os personagens. É o que ocorre, por exemplo, com o matiz “cinzento” do primeiro capítulo, que transmite uma idéia, um sentimento de tristeza e obscuridade. Os capítulos subseqüentes, por sua vez, apresentam uma seqüência crescente de cores que vão “clareando” cada vez mais, até atingir a intensidade do “azul profundo” do último capítulo. Este azul, símbolo universal, entre outras coisas, da espiritualidade, é mencionado na última fala do personagem Rosário, que utiliza esta cor como forma de assegurar ao leitor sua convicção de que Irene foi para um lugar mais evoluído e feliz: “Sei que por onde for, a minha guará vermelha, minha mulher

² SCHOLLHAMMER, Karl Erik. À procura de um novo Realismo. Teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.) **Literatura e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 81.

³ SCHOLLHAMMER, Karl Erik. À procura de um novo Realismo op. cit., p. 78.

encantada, vai sempre me acompanhar, voando entre o azul e mim, e ela quer ouvir meus contos”⁴.

No que diz respeito ao estilo do narrador, verificamos que o texto em questão apresenta um caráter polifônico à medida que os discursos dos personagens buscam resistir ao discurso dominante. Em outras palavras, os personagens, como Rosálio e Irene, ainda que sejam fruto do discurso do autor, acabam adquirindo a capacidade de enunciar idéias, sentimentos e anseios próprios, o que constitui um discurso próprio e quase independente.

A presença marcante da polifonia na narrativa pode ser vista com clareza na parte em que a personagem Irene está se questionando sobre o que ela realmente espera de seu relacionamento com Rosálio. Em dado momento, do fundo do seu íntimo, emerge um discurso mordaz e irônico, que busca chamar-lhe atenção para a aparente falta de futuro deste relacionamento.

Eh Irene, essa doença está lhe atacando os miolos?, que idéia mais maluca achar que encantado existe e há recados milagrosos nessa vida desgraçada, que eu sei que em pouco se finda? Deixa de Sonhos, mulher, cuide desta vida aqui, deste quarto e do rapaz que quer aprender a ler, levante-se desta cama, peque o lápis e o caderno, vá pensar coisa séria⁵.

Outro aspecto que encontramos no romance de Rezende é o efeito do real. Para Roland Barthes, o escritor escreve, não idéias ou coisas, mas palavras. Nesse sentido, talvez as palavras não (re)produzam a realidade, mas efeitos de realidade. Citando um conto de Flaubert e uma passagem de Michelet, Barthes aponta para certos elementos comuns a ambas as narrativas: certos pormenores “supérfluos”, espécie de “enchimentos” do texto. Tais elementos em nada implicam no texto; sua existência não interfere no destino dos personagens, não muda o rumo do enredo. Poderiam enfim, não estar ali. Mas estão e “parecem concessões a uma espécie de luxo da narração, pródiga a ponto de dispensar pormenores ‘inúteis’ e elevar assim, em algumas passagens, o custo da informação narrativa”⁶.

É possível percebermos, em *O vôo da guará vermelha*, que os efeitos de real presentes nesta ficção, ainda que não encontrem um paralelo total com a realidade, introduzem ao leitor representações de pobreza, de solidão, de injustiça e de doença, dos

⁴ RESENDE, Maria Valéria. *O Vôo da Guará Vermelha*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 181.

⁵ REZENDE, Maria Valéria. *O Vôo da Guará Vermelha...* p. 117.

⁶ BARTHES, Roland. O efeito de real. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 159.

estigmas do analfabetismo e da prostituição, que são “palpáveis”, não apenas na vida dos personagens, mas também, ou principalmente, na vida de milhões de brasileiros marginalizados, dos quais os personagens não passam de arquétipos.

Por fim, ressaltamos que o texto se opõe à obra e pode acarretar remanejamentos profundos de leitura, uma vez que o mesmo possibilita o exercício de infinitas leituras e releituras com textos clássicos tais como *D. Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *As mil e um noites*, de Sherazade. Isso se chama dialogismo e/ou intertextualidade.

No final da década de 1960, o conceito de "dialogismo", desenvolvido por Bakhtin, foi rebatizado por Julia Kristeva como intertextualidade. Para a autora, "todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da intersubjetividade instala-se a intertextualidade"⁷. Ou seja, a noção de texto para Kristeva é generalizada no sentido de que todos os sistemas e estruturas culturais são considerados como texto.

Linda Hutcheon define, na mesma linha, a intertextualidade paródica como "transcontextualização" irônica, como inversão, como um ato de imitação. Para a autora, a preocupação com o passado histórico não deve ser vinculada ao retorno nostálgico ao passado.

Para Hutcheon, a paródia intertextual é a elaboração de um novo texto a partir de outro já existente e, para assinalar a diferença que o novo texto apresenta, insere-se nele uma boa dose de ironia com o intuito de estabelecer vínculo com o passado. O tom irônico e satírico seria o elo de ligação entre o presente e o passado que impediria o retorno nostálgico.

Roland Barthes, por seu turno, define o texto como conjunto infinito das leituras das conversas – ainda que sob a forma de fragmentos prematuros e mal compreendidos – em resumo, o intertexto. É o que não está à mostra. Barthes nos diz que “o intertexto é a impossibilidade de viver fora do texto infinito”. Ainda segundo Barthes

O intertextual em que é tomado todo texto, pois ele próprio é o entretexto de outro texto, não pode confundir-se com alguma origem do texto: buscar as ‘fontes’, as ‘influências’ de uma obra é satisfazer ao mito da filiação; as citações de que é feito um texto são anônimas, irreconhecíveis e, no entanto, *já lidas*: são citações sem aspas⁸.

⁷KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Tradução: Lucia Helena França Ferraz. São Paulo. Editora Perspectiva, 1974. p.64.

⁸ BARTHES, Roland. Da obra ao texto... p. 75.

A intertextualidade no romance de Rezende fica patente no diálogo que esta obra desenvolve com as histórias *d'As mil e uma noites*. Explica-se: existe uma inversão dos papéis dos personagens. Em *As mil e uma noites*, o sultão é que solicita a Sherazade que continue contando as histórias. Em *O vôo da guará vermelha*, por outro lado, é a prostituta Irene que faz tal solicitação ao homem, Rosálio.

Rosálio, um Sherazade masculino, precisa inventar histórias todas as noites e “busca o novelo do fio de suas lembranças, acha a ponta do começo e desenrola contando [...]”⁹ para entreter Irene com a finalidade de consolá-la, pois ele deseja prolongar um pouco mais o curto futuro dela.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. O efeito de real. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000
- KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Tradução: Lucia Helena França Ferraz. São Paulo. Editora Perspectiva, 1974
- RESENDE, Maria Valéria. **O Vôo da Guará Vermelha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. À procura de um novo Realismo. Teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.) **Literatura e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 81.

9 REZENDE, Maria Valéria. O Vôo da Guará Vermelha... p. 24.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

DOM QUIXOTE E BRANCALEONE, CAVALEIROS PELO TEMPO, DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA

Bárbara Marçal Celestino (Graduada)

Resumo: O objetivo deste trabalho é estabelecer relações entre literatura e cinema e perceber como a realidade social e política é apresentada em seus respectivos discursos. São objetos desse estudo a obra literária *Dom Quixote de la Mancha*, do espanhol Miguel de Cervantes, e o filme *O Incrível Exército de Brancaleone*, do italiano Mário Monicelli. Os aspectos que nos propomos a observar são os que envolvem os cavaleiros Dom Quixote e Brancaleone numa visão histórico-social, procurando por elementos próprios do período retratado em casa uma das obras, além dos aspectos políticos que envolvem as narrativas. No que concerne à obra cinematográfica, abordaremos a relação entre Brancaleone, líder de um exército de maltrapilhos, e a liderança de Benito Mussolini na Itália. Já em *Dom Quixote*, procuraremos por marcas do Renascimento, observando sua importância na construção da obra. Discutiremos ainda no âmbito deste trabalho como a representação cinematográfica de Monicelli dialoga com a obra de Cervantes – já que aquele tem como base a obra do espanhol –, de forma a manter a especificidade de sua linguagem. Concordamos com Silva (2008, p. 17), quando afirma que: “As diferenças entre textos literários e filmes neles apoiados são marcadas pelas historicidades específicas de cada linguagem: nenhum filme ‘repete’ uma obra literária, nenhuma obra literária ‘repete’ um filme, quer pelas diferenças de linguagem, quer pelo momento próprio de produção e circulação de cada um de seus resultados”. Pretendemos, portanto, analisar os discursos históricos entre as duas obras, buscando compreender como a sexta e sétima artes estabelecem essas relações dialógicas.

Palavras – chave: Cinema; Crítica Social; Literatura.

A SEXTA E A SÉTIMA ARTES E SUAS LINGUAGENS

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre essas duas formas de expressão – literária e cinematográfica – dentro de uma visão histórica e política, percebendo como elas se relacionam e como seus discursos são construídos. Por isso, tendo em vista a importância do contexto social para a compreensão das obras, pelo viés que escolhemos seguir neste trabalho, acreditamos não ser possível a separação do contexto social e do político dentro das obras que nos propomos a estudar. Portanto, nosso objetivo principal é refletir sobre os contextos sociais que embasam a obra literária *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e a cinematográfica *O*

Incrível Exército de Brancaleone, do italiano Mario Monicelli. Como nossa pesquisa se baseia na construção dos discursos dos cavaleiros, tendo por base seus aspectos históricos, podemos afirmar que:

Saber como um grupo humano vivia é um fenômeno importante: essa é a função da história. Mas tão, ou mais importante que isso, é saber como eles pensavam; que conjuntos de valores preservavam; como representavam a realidade existencial. Nesse quadro estão inscritos os seus sonhos, os seus ideais de vida, as suas ideologias, tudo aquilo que a realidade estéril impede de ter existência, por amarrar o grupo em meandros limitados. (MEDEIROS, 2008, p. 3).

Diante dessa afirmação, procuramos, com este trabalho, entender como e em quais momentos as obras se entrelaçam, pois as duas apresentam realidades que são retratadas pelos discursos construídos pelos cavaleiros, uma vez que, apesar de serem obras distintas, elas acabam por dialogar entre si. Tentaremos observar como acontecem esses discursos “percorrendo o sinuoso caminho do parentesco da Literatura e do Cinema, na medida em que ambas as atividades artísticas visam a dominar a atenção do leitor/espectador por meio do andamento de uma narrativa” (LUCAS, 2007, p. 9). Para que de fato percorramos o “sinuoso caminho” destas narrativas, precisamos entender como esses dois cavaleiros se comportam, sendo eles, portanto, os propagadores desses discursos.

Para isso, precisamos, primeiramente, entender a relação que existe entre elas, e, faz-se necessário compreender de que maneira essas duas artes se entrelaçam, considerando o cinema também como um texto, repleto de possibilidades de interpretação e análises possíveis de serem feitas, pois entendemos que:

O cinema se relaciona muito frequentemente, portanto, com a literatura. O cinema mais elaborado artisticamente transforma essa abordagem em reflexão profunda, porque mergulha com recursos de grande arte – razão sensível e expressiva – nas experiências humanas que aquela outra modalidade de grande arte elaborou verbalmente. (SILVA, 2008, p. 19).

É possível perceber, a partir da afirmação acima, que cada autor utilizou uma linguagem própria para construir sua obra, e Monicelli constrói uma obra totalmente nova. As narrativas são construídas dentro de contextos completamente diferentes, o que resulta em obras também bastante distintas.

Dom Quixote nos apresenta a sociedade do século XVII, e voltar nosso olhar para esse século é bastante representativo. Nesse momento, temos o início do pensamento moderno, com o Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma etc. Já Monicelli produz *O Incrível Exército* em 1966 – época que, por sua vez, apresenta uma

Itália pós-guerra, um regime governamental completamente diferente do anterior e uma sociedade totalmente modificada. Portanto, mesmo que as obras falem de acontecimentos marcantes para a sociedade, o modo como falam, a linguagem que utilizam, são próprios de cada autor e de sua época. É necessário, com isso, entender como cada uma das obras é construída, para que, então, possamos buscar pontos que as unam. Um desses pontos é o que nos permite refletir sobre questões políticas, já que isso nos liga ininterruptamente aos demais contextos sociais. Segundo Furhammar e Isaksson (1976): “É amplamente reconhecido que os filmes refletem também as correntes e atitudes existentes numa determinada sociedade, sua política” (FURHAMMAR; ISAKSSON, 1976, p. 6). E, logicamente, também incluímos a obra literária, já que é a intenção deste trabalho, como refletora de seu contexto político, como veremos adiante.

Dando início a análise das obras, comecemos com a obra cervantiana.

NA ESPANHA...

Num primeiro momento, nosso foco principal serão os aspectos relacionados à obra de Cervantes. Miguel de Cervantes escreveu, no início do século XVII, o livro *Dom Quixote de la Mancha*, dividido em dois volumes, que narram as aventuras vividas por Dom Quixote, “o cavaleiro da triste figura”. Sua primeira parte foi publicada em 1605 e a segunda em 1615. Cervantes iniciou a composição de sua obra quando ficou preso em Sevilha, depois de voltar da guerra (SCHILLING, [2005]). Os momentos de desestabilidade pelos quais a Espanha passava são o mote da obra em destaque. Desse modo, as aventuras se dividem em dois planos¹: o plano realista, sobre o qual abordaremos os aspectos históricos da obra, relacionando-o com a desconstrução das certezas que se tinha naquela sociedade até o Renascimento e o que vem a partir de então; e o plano imaginário, no qual são narradas efetivamente as aventuras frustradas do nosso cavaleiro – essas frustrações tinham também como objetivo criticar os romances de cavalaria. Diante disso, Cervantes, durante sua narrativa, utilizará o plano

¹ Introdução retirada do livro *Dom Quixote de la Mancha*. In: CERVANTES, M. *Dom Quixote de la Mancha: texto integral*. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo, v. 1 e 2. Martin Claret, 2007.

imaginário para construir no discurso de seu cavaleiro, Dom Quixote, uma espécie de antimanual de cavalaria.

Isso já acontece no primeiro capítulo do livro, que se inicia com a descrição do cavaleiro. Seria ele “[...] um fidalgo, dos da lança em cabido, adarga antiga, rocim fraco, e galgo corredor” (CERVANTES, 2007, p. 51). Temos aqui os primeiros indícios de que esse cavaleiro não é referenciado como os dos romances de cavalaria; em outras palavras, já temos, de fato, os primeiros sinais do antimanual. Isso porque a descrição nos diz que Dom Quixote era praticamente um homem desnecessário, sem utilidade, e que começa a ler livros de cavalaria, o que o deixará bastante perturbado. Talvez seja essa mesmo a proposta do autor, mostrar que somente alguém sem ocupação seria capaz de deixar-se influenciar por tais romances. Temos na narrativa alguns momentos que nos permitem afirmar o que dissemos anteriormente, como este trecho:

É pois de saber que esse fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais do ano), se dava a ler livros de cavalarias, com tanta afeição e gosto, que se esqueceu quase de todo exercício da caça, e até da administração de seus bens; e a tanto chegou a sua curiosidade e desatino nesse ponto, que vendeu muitos trechos de terra de semeadura para comprar livros de cavalarias que ler, com o que juntou em casa quantos pôde apanhar daquele gênero. (CERVANTES, 2007, p. 52)

Podemos perceber a grande admiração de Dom Quixote pelo gênero e que Cervantes já inicia sua obra criticando os devaneios a que as pessoas se permitiam chegar com a leitura dessas obras. Podemos começar a refletir aqui que o plano real e o imaginário se cruzam, temos as ilusões a que o cavaleiro se permite, incluindo nesse momento todos os leitores desse tipo de literatura e o plano real, que ironicamente é percebido como uma tentativa de acordar o público leitor.

Na continuação da obra, Cervantes irá diversas vezes desconstruir a figura do cavaleiro. Temos no que se segue, uma das tantas vezes que podemos encontrar essa menção no texto, que é sempre justificada pelas leituras do nosso personagem. Uma delas é quando Dom Quixote pede ao vendeiro, que ele julga ser o castelão, que o arme cavaleiro, e o vendeiro o questiona se ele trouxera dinheiro para a cerimônia. Eis a resposta de Dom Quixote: “Respondeu Dom Quixote que não tinha prata porque nunca tinha lido nas histórias dos cavaleiros andantes que nenhum os tivesse trazido” (CERVANTES, 2007, p. 67). Com isso Cervantes nos mostra o plano real, que fica ainda mais claro com a resposta do vendeiro, que, por sua vez, declara que: “Que, posto nas histórias se não achasse tal menção, por terem entendido os autores delas não ser

necessário especificar uma coisa tão clara e indispensável” (CERVANTES, 2007, p. 67). Ilustramos com essas cenas que o autor a todo o momento mistura os planos, citados anteriormente, ora para mostrar as ilusões do cavaleiro, ora para nos mostrar no discurso de outra personagem a realidade.

Já que estamos falando do plano real que ilustra a busca pela realidade, refletiremos agora sobre os aspectos político-sociais de *Dom Quixote de la Mancha*. Cervantes observa a vida da população espanhola e constrói sua narrativa com base nos acontecimentos a sua volta – e são esses acontecimentos que buscaremos abordar.

Segundo Schilling [2005], “na sua tarefa desmitificadora, foi ajudado por dois acontecimentos colossais: a propagação da Contra-Reforma e a destruição da Invencível Armada em 1588” (SCHILLING, [2005], p. 12). Sendo assim, como o Renascimento teve influência considerável na obra cervantiana e conseqüentemente na obra de Monicelli, nesse momento refletiremos um pouco sobre ele.

Surge o Renascimento, e historicamente esse foi um dos momentos de maior mudança para o homem ocidental, pois, a partir de então:

O homem do Renascimento parece ter subitamente saltado para uma situação virtualmente sobre-humana. Agora, era capaz de compreender os segredos da natureza e refletir sobre eles tanto na arte como na ciência, com inigualável sofisticação matemática, precisão empírica e maravilhosa força estética. (TARNAS, 2000, p. 246).

Ou seja, o homem do Renascimento é um novo homem, pois agora é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre tudo aquilo que o cerca, deixando de ser, na sua visão, “secundário a Deus” e passando a enxergar-se tanto quanto a Deus – e, com isso, passando a ser mais egocêntrico (TARNAS, 2000).

Mas não podemos pensar que esses foram os únicos motivos relevantes na composição da obra cervantiana. Afinal, o Renascimento não trouxe apenas coisas agradáveis – pelo contrário, foi diante de guerras, pestes que arrasaram parte da população europeia e crises religiosas que surgiu o movimento. Como afirma Tarnas (2000), “com esse pano de fundo de grande violência, morte e decadência cultural, ocorreu o ‘renascimento’” (TARNAS, 2000, p. 247).

Esse contexto totalmente conturbado pode ser observado nas duas obras estudadas neste trabalho. Incluímos o filme a essa mesma visão, já que, a tríade presente no filme, *peste, guerra e fome*, é característica recorrente nesse período. E, claro, a obra de Cervantes dialoga inteiramente com esse caos em que se encontra a Espanha e a

Europa como um todo. Um ponto que podemos pensar aqui seriam incoerências nos discursos de Dom Quixote, suas aventuras alucinadas – que não faziam uso da razão, por demonstrar um conflito interno – e a simples racionalidade que encontramos em Sancho, seu fiel escudeiro. É ele quem tenta impedir as peripécias do valente cavaleiro, representando essa transição do homem moderno ocidental – como em uma das mais famosas passagens do livro, a dos Moinhos de Vento:

Quando nisto iam, descobriram trinta ou quarenta moinhos de vento, que há naquele campo. Assim que Dom Quixote os viu, disse para o escudeiro:

– A aventura vai encaminhando os negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vês ali, amigo Sancho Pança, onde se descobrem trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tira-lhes a todos as vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; que esta é boa guerra e bom serviço faz a Deus quem tira tão má raça da face da terra.

– Quais gigantes? – disse Sancho Pança.

– Aqueles que ali vês respondeu o amo –, de braços tão compridos, que alguns os têm de quase duas léguas.

– Olhe bem Vossa Mercê – disse o escudeiro –, que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e o que parecem braços não são senão as velas, que tocadas do vento fazem trabalhar as mós. (CERVANTES, 2007, p. 105).

Diante dessa passagem do texto de Cervantes, podemos concluir que o período em que Cervantes compôs sua obra-prima foi cercado de conflitos – o que nos permite afirmar que as loucuras as quais nosso cavaleiro se permitiu viver são as que todo cidadão daquele século experimentou, de certa maneira, perdido diante de tantas mudanças. E, dessa forma, o seu discurso será voltado para essas confusões, tanto que, nos poucos momentos em que, depois de aventuras falidas, ele recupera a racionalidade, é Sancho que por sua vez o encoraja a saírem novamente atrás de aventuras. Com isso, fica claro também que Cervantes não se posiciona de nenhum lado, transita pelos dois, pode ser uma alternativa possível de interpretação o fato de que a crise que se instaurou não tinha realmente mais respostas certas e definitivas, por isso, não foi possível um posicionamento único, mas sim esse transitar entre a loucura e a razão.

E NA ITÁLIA...

Voltamo-nos agora para a obra cinematográfica *O Incrível Exército de Brancaleone*, de origem italiana, dirigida por Mario Monicelli em 1966. Por volta da década de 1960, houve grandes mudanças no cinema como um todo. Elas foram bastante representativas na Itália. Diversas correntes cinematográficas surgiram pelo

mundo, entre elas a *Nouvelle Vague*, na França, e o *Neo-realismo*, na Itália. Essas correntes repercutiram na forma de fazer cinema no mundo inteiro, sendo, porém, através do *Neo-Realismo*, uma das mais significativas, que surgiram outras e conseqüentemente muito do que se buscava com o *Neo-Realismo* apareceu nessas outras correntes. Ressaltamos que o filme que nos propomos a analisar se enquadra num desses movimentos, a *Commedia All'Italiana*. Na Itália, enquanto o *Neo-Realismo* se voltou mais para o lado dramático da análise da realidade, a *Commedia all'italiana* explorou, como o próprio nome indica, os aspectos cômicos. A *Commedia all'italiana* busca, assim como as demais correntes, repensar o cinema, sua temática, sua forma em si; procura algo mais engajado, algo que se volte para a realidade. Com isso, o cinema muda seu foco e passa a ter novas ideologias, como afirma Costa:

A ideologia dominante no cinema moderno é uma ideologia progressista: à expressão de uma nova subjetividade individual ou coletiva, à definição de uma nova linguagem e de novas tipologias expressivas, é atribuída a tarefa de captar as mudanças e produzir ou acelerar processos de transformação moral, social e política (COSTA, 1989, p. 115).

A partir desse momento, a Itália quer mostrar essa nova maneira de fazer cinema, e um dos pontos principais é aquele que se volta, assim como na obra literária, para a crítica político-social, que é bastante característica desse momento.

Fica claro, portanto, que Monicelli se apropria do período da *Idade Média*, que é o cenário do filme, que é uma escolha consciente, não apenas para retratar a tríade *fome, peste, guerra*, mas para representar o momento presente italiano. Diante disso, podemos afirmar que a crítica que Monicelli faz, apesar de observada nas entrelinhas, é claramente uma análise nada inocente ao que se passou na Itália anos antes, com a guerra e o governo de Mussolini, que vai de encontro com o que acontecia com o cinema até aquele período e o que começa a mudar a partir de então.

Pois, passou-se a fazer “filmes que questionam em vez de afirmar, relatam em vez sugerir, procuram em vez de dirigir”. (FURHAMMAR E ISAKSSON, 1976, p. 145). Se, em *Dom Quixote*, Cervantes quer acordar a sociedade para uma nova mentalidade diante da sociedade, da literatura etc., Monicelli faz o mesmo através da representação de um líder de um exército de maltrapilhos, que seria a própria Itália desorganizada e falida após a guerra, diante do seu líder nada honrado, Benito Mussolini.

Dentro da narrativa fílmica, assim como na literária, temos momentos em que essas críticas ficam bastante claras. Um deles, que tentaremos descrever aqui, é o primeiro discurso de Brancaleone como líder do exército. A passagem se dá após o convite feito pelos maltrapilhos para que ele se junte ao grupo e vá tomar posse de um feudo de nome Aurocastro. O discurso não poderia ser mais equivocado: Brancaleone inicia dizendo que os homens a seu serviço aguentariam dias terríveis, não temeriam nem chuva, sol ou qualquer outra coisa, e se refere a cinco homens. Nesse momento, um deles grita: “somos quatro senhor”. Brancaleone então pede a alguém que levante a bandeira e um deles diz que não há bandeira alguma. E, por fim, quando parece que nenhum equívoco mais é possível, ele parte em direção oposta ao lugar que deveriam ir. A cena, no mínimo bastante cômica, ainda conta com um grito de guerra, que aparece todas as vezes em que Brancaleone vai para uma batalha, ou sugere momentos que seriam de glórias. Segundo Bargoggini (2004), nesses momentos se toca o refrão: “Branca, Branca, Branca, Leon, Leon, leon”, como se fosse realmente um grito de guerra, mostrando a grandiosidade daquele cavaleiro. Isso sempre é interrompido por algo que lhe faz voltar para a realidade, que desconstrói a imagem do grande líder.

Na cena que foi descrita anteriormente, quando ele começa a percorrer o caminho errado para Aurocastro depois de seu discurso, na sua saída triunfante começa a tocar a música, até que um de seus homens assovia e o situa da realidade. Podemos dizer que também era para onde a Itália sido conduzida durante a guerra.

Temos ainda outra passagem que ilustra as confusões desse cavaleiro. Ela se passa quase no fim do filme, quando eles por fim tomariam posse do feudo tão esperado. Eis a cena: tendo Brancaleone e seu exército chegado para tomar posse do feudo, os habitantes de Aurocastro os recebem em festa, até que percebem navios de velas negras se aproximando e esperam que Brancaleone juntamente com seu exército salvem o povo e o feudo dos saqueadores que perseguiram a cidade há algum tempo. Brancaleone, sendo o líder e querendo provar que é capaz de libertar Autocastro e seu povo dos saqueadores, formula um plano para capturar aqueles que os colocavam em perigo. O plano num primeiro momento parece ser capaz de conter os saqueadores, porém, enquanto Branceleone está instruindo seu exército e enchendo-se de glórias por acreditar que enfim teriam a vitória esperada, é acertado descuidadamente por um dos maltrapilhos e cai na vala que tinha arquitetado para que os inimigos caíssem,

destruindo mais uma vez a esperança de ser o líder que deveria e conseguir suas tão sonhadas vitórias e glórias.

As duas cenas são descrições de momentos pelos quais durante a narrativa fílmica é desconstruída a imagem de Brancaloneo como o cavaleiro capaz de cumprir com os objetivos iniciais. Esses momentos geralmente são introduzidos de maneira positiva, e logo após acontece algo que os devolve a realidade. Com isso, temos mais um ponto de encontro entre as obras, a maneira como se desenrolam as narrativas, Garboggini (2004) salienta essa ideia da seguinte maneira: “As aventuras de Brancaloneo, como as de Dom Quixote, têm seu início, porém seu meio sempre leva a um desenlace fracassado e cômico” (GARBOGGINI, 2004, p. 69), o que demonstra mais uma vez pontos de diálogos entre as crises que esses períodos históricos ressaltados por Cervantes e Monicelli transpassavam.

Isso, porque assim como ressaltamos a importância do Renascimento na obra cervantiana, destacamos a crise do século XX na obra de Monicelli.

Esse século é marcado por vários acontecimentos, a Guerra Fria, a crise nos Estados Unidos e sua ascensão ao poder, o crescimento do capitalismo pelo mundo todo, enfim, diversos acontecimentos de grande importância. Contudo, uma das mais marcantes e que teve grande impacto na vida da população mundial, sem dúvida, foi a Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945. Alguns de seus resultados são apontados por Vizentini (2007):

O custo social e econômico da Segunda Guerra Mundial foi elevadíssimo. Além da destruição propriamente dita, foram gastos um trilhão e meio de dólares – ao valor de 1939 – durante o conflito, que envolveu diretamente 72 países e mobilizou 110 milhões de soldados. Houve 55 milhões de mortos, 35 milhões de mutilados e 3 milhões de desesperados. A maioria das vítimas era constituída de civis. As perdas humanas abarcaram, também, outras dimensões: milhões de crianças órfãs, de pessoas humilhadas e traumatizadas, além de milhões de desabrigados e refugiados devido à própria guerra, despovoamento e colonização com fins políticos, bem como retificação de fronteiras. As marcas da destruição cobriam quase toda a Europa e grande parte da Ásia.

No plano político-ideológico, a derrota do nazi-fascismo significou um violento revés da extrema-direita, do racismo, da barbárie, do obscurantismo, do militarismo, do genocídio, da reação mais torpe e de seus valores opressivos, representando, por contraposição, a afirmação da democracia, das liberdades individuais, sociais e nacionais e um enorme prestígio para o socialismo. (VIZENTINI, 2007, P. 88).

Todos esses acontecimentos que vieram junto com o fim da guerra refletiram no cotidiano das pessoas, mudando, assim como no Renascimento, o seu pensar crítico;

não era possível ser indiferente a tudo aquilo – e como naquele período essas mudanças apareceram fortemente na literatura, não poderia ser diferente no cinema.

Diante disso, Monicelli constrói uma obra que demonstra todas essas confusões, que resultaram em desemprego, fome e a pobreza para a Itália.

Diante dessa afirmação, ressaltamos a importância do cinema como veículo que leva conhecimento histórico e crítico ao público. Com isso, vemos também que, como já ressaltado, ao escolher um tema para tratar no filme, o diretor não faz uma escolha inconsciente – ele tem um propósito, e o propósito de Monicelli fica bastante claro em *Brancaleone*.

As duas obras se encontram nesse ponto, e diante de uma realidade totalmente corrompida a tentativa é mostrar estes problemas ao seu público, ao povo, para que esse, percebendo o que acontece, reflita e se posicione diante daquilo que lhe cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar nesse trabalho, essas relações históricas foram cruciais para suas composições, pois temos com elas a representação de uma sociedade, e cada sociedade é construída dentro de olhares e ideologias diferentes. Por isso, é difícil olhar para essas obras e não ver traços bastante fortes de suas épocas, seja pela experiência de cada autor, seja pela própria intenção de mostrá-las. Porém, entendendo aqui que as vias de entradas nesses textos são muito variadas, essa foi apenas uma possível, diante de tantas outras. O que nos leva também a afirmar que elas jamais se esgotam.

Este trabalho permitiu-nos, por fim, observar a importância da literatura e do cinema como artes de valor representativo pelos diálogos que são construídos por seus cavaleiros, pela insanidade de um e ingenuidade do outro. Sendo assim, esses discursos que se entrelaçaram em diversos momentos, como vimos, nos permitiram compreender o contexto, sendo eles, portanto, seus refletores.

REFERÊNCIAS

CERVANTES, M. **Dom Quixote de la Mancha**: texto integral. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo. vol. I e II: Martin Claret, 2007.

LUCAS, F. In: BRITO, J. D. (Org.). **Literatura e Cinema**. São Paulo: Novera Editora, 2007.

FURHAMMAR, I.; ISAKSSON, F. **Cinema e política**. Tradução de Júlio Cezar Montenegro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARBOGGINI, J. A. B. **Uma viagem Brancalônica pela idade média**. 2004. p. 160 Dissertação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000330166>>. Acesso em 08 mar. 2012, às 16h 12.

MEDEIROS, M. M. **Romance de cavalaria: tessituras entre arte e mito na literatura medieval**. UEMS. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_7/INTER7_Pg_137_146.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2012, às 21h 59.

SILVA, M. In: BRITO, J. D. (Org.). **Literatura e Cinema**. São Paulo: Novera Editora, 2007.

SCHILLING, V. D. **Quixote, o melhor livro do mundo**. Caderno de história. Memorial RGS. [2005]. Disponível em: <<http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/quixote.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2012, às 21h 58.

TARNAS, R. **A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldam nossa visão de mundo**. Tradução de Beatriz Sidou. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VIZENTINI, P. F. **História do século XX** – 3. Ed. Ampl. – Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

EDUCAÇÃO E MARXISMO NA PEÇA *A MÃE* (1931), DE BERTOLT BRECHT

Josiel dos Santos Lima (mestrando) UNIANDRADE

INTRODUÇÃO

A peça *A mãe* foi escrita em 1931 e estreou em 1932 em Berlim. É uma adaptação do romance homônimo de Máximo Gorki. O livro de Gorki, escrito em 1906, narra a história de Pelagea Wlassowa, uma mãe que se torna revolucionária ao observar o filho militando pelo grupo Bolchevique na Rússia do início dos anos 1900. Brecht, que escreve a peça tempos depois, amplia o recorte temporal e o estende até a Revolução bolchevique de 1917.

A história se passa na Rússia Czarista do final do século XIX e início do XX, onde a população enfrentava grandes dificuldades, uma vez que aquele país por um lado se industrializava como é o caso da cidade de São Petersburgo e, por outro, se mantinha um país agrário muito atrasado aos moldes do feudalismo, um sistema social da Idade Média, no qual os camponeses eram servos de grandes proprietários de terras, chamados de senhores feudais. Na Rússia, esses camponeses eram muito pobres e explorados. Já os trabalhadores urbanos, principalmente os operários, recebiam baixos salários por longas jornadas de trabalho. Além disso, o Czar, sua família, membros da igreja ortodoxa, e a aristocracia rural tinham muitos privilégios formando uma burocracia parasitária e beneficiária do regime.

Nesse contexto, surge o POSDR (partido operário social democrata da Rússia) onde se destacaram importantes personagens da Revolução como Lênin, Trótsky e Stálin. O partido acaba se dividindo em dois grupos: os Bolcheviques (que em russo quer dizer maioria) e os Mencheviques (minoria) devido ao posicionamento de seus membros sobre como encaminhar a revolução. Em 1905, houve uma tentativa frustrada de tentar mudar os rumos políticos daquele país quando trabalhadores de São Petersburgo caminhavam numa manhã gelada a caminho do Palácio de Inverno para

entregar ao imperador Nicolau II um abaixo assinado com cerca de 130 mil assinaturas e pelo qual reivindicavam a reforma agrária, tolerância religiosa, fim da censura e a participação de representantes do povo no governo. A guarda imperial disparou contra a multidão e centenas de manifestantes foram mortos. Esse fato ficou conhecido como Domingo Sangrento. É importante ressaltar que essa manifestação foi pacífica e não houve confronto. Embora não tenha alcançado seus objetivos, é considerado um ensaio para a Revolução de 1917.

Quando começou a Primeira Grande Guerra Mundial em 1914, a Rússia estava envolvida, porém, boa parte dos russos era contrária a essa participação já que o país não estava preparado. O historiador Marc Ferro observou que “o povo russo nutria um tal ódio contra seus dirigentes que derrubar o czarismo era para ele um dever tão sagrado como a defesa da pátria. Foi para a guerra, mas a derrota também o levou a condenar o regime responsável” (FERRO, 1974, p. 15). Em 1917, passaram a ocorrer diversas manifestações contrárias ao governo e embora os soldados recebessem ordens para combater os manifestantes, dessa vez juntaram-se a eles. O Czar se vê obrigado a renunciar o poder e em março um grupo de caráter liberal burguês assume o governo comprometido em manter a propriedade privada e a participação da Rússia na Primeira Guerra. A situação não mudava muito, a inflação aumentou, a comida não era suficiente e aconteciam muitos saques. Nas cidades, os operários formavam seus conselhos na maioria das empresas e fábricas e o soviete de Petrogrado (atual S. Petersburgo) exigia o controle do governo. Em outubro daquele ano ocorre a Revolução Vermelha ou Revolução Bolchevique. Liderados por Lênin, os bolcheviques cercam a capital, tomam o poder e prendem vários membros do governo em exercício. Lênin assume o governo e promove mudanças na Rússia como a retirada da Guerra em 1918, a estatização da economia e a reforma agrária. Ele governa até 1924, ano de sua morte.

Palavras-chave: Bertolt Brecht. *A mãe*. Educação. Marxismo.

O TEXTO DE BRECHT COMO PARÁBOLA

Pelagea Wlassowa, viúva de um operário e mãe de operário, vê seu filho apegado aos livros e agindo de forma diferente dos outros homens, percebendo nele um papel importante como líder de um grupo que luta por melhores condições de vida e trabalho. Se alia a ele e seu grupo na luta pelo “copeque”, recebe aulas de economia,

aprende a ler e escrever para se tornar uma mulher mais atuante no grupo e acaba se tornando uma grande revolucionária. Ela atua na comunidade em que vive, no campo e até mesmo o professor que lhe ensina a ler acaba simpatizando com a causa revolucionária.

Máximo Gorki, em seu livro mostra o comportamento do marido de Pelagea que ajuda a entender como eram os homens russos naquela época, trabalhavam o dia todo, à tarde bebiam e quando chegavam em casa batiam em suas mulheres, eram rudes, porém, nota-se que era a situação de muito trabalho a que eram submetidos, pouco descanso e pouco dinheiro que os tornava assim. Seu marido morre e ela fica apenas com seu filho que também trabalha na fábrica. Brecht, ao adaptar a história, inicia a peça nesse momento em que Pelagea se sente preocupada por não poder lhe oferecer uma condição de vida melhor ao seu filho como vemos nas seguintes falas: “(...) é muito ruim que eu não possa oferecer uma sopa melhor ao meu único filho (...) Eu não posso fazer nada melhor. (...) Que posso eu fazer, Pelagea Wlassowa, viúva de um operário e mãe de um operário? Penso três vezes antes de gastar cada copeque” (BRECHT, 1990, p. 165).

Ela percebe que seu filho anda muito apegado aos livros e se comporta de forma diferente do seu pai. Pawel Wlassowa recebe operários revolucionários em sua casa e a princípio ela não vê isso com bons olhos: “(...) Mas não fico tranquila com esses livros que anda lendo e me preocupa que perca as noites em reuniões que só servem para encher-lhe a cabeça. Assim, vai acabar perdendo o emprego” (BRECHT, 1990, p. 169). A polícia passa a suspeitar e invade a casa de Pelagea e destrói algumas coisas. Ela acredita que seu filho está seguindo um mau caminho e os jovens revolucionários a questionam sobre a sua postura. Mascha pergunta “A senhora acha justo então que destruam a sua casa, só porque seu filho luta pelo copeque a que tem direito?” (BRECHT, 1990, p. 172).

Quando seu filho é escolhido para entregar panfletos na fábrica, ela fica mais preocupada e se oferece para ajudá-los. No pátio da fábrica ela vende comida embrulhada nos panfletos para os operários. Estes por sua vez, estão preocupados com a redução de seus salários em um copeque e recebem a justificativa de que o desconto servirá para aterrar um pântano no fundo da fábrica. Os operários ficam motivados a realizar uma greve. Após se envolver com a distribuição dos panfletos, Pelagea começa a entender as razões das lutas operárias e recebe lições de economia inclusive.

No dia primeiro de maio de 1905, houve uma manifestação dos trabalhadores da fábrica em que trabalhava Pawel. Sua mãe apoiou e foi junto. Depois da morte de um rapaz pela polícia, ela carrega a bandeira do grupo. Seu filho é preso e ela é levada por um amigo do filho à casa de Nicolai, o professor. Na casa do professor ela discute suas ideias com outras pessoas. O professor é contrário ao movimento operário, mas aos poucos Pelagea consegue convencê-lo a aceitar as ideias marxistas. Lá ela é alfabetizada e continua militando pelo grupo. Visita seu filho na prisão e vai até as áreas rurais conversar com os camponeses onde consegue mais adeptos à sua luta.

Quando seu filho tenta fugir da prisão na Sibéria e é morto, algumas vizinhas tentam consolá-la pela morte do filho com a Bíblia, mas ela se mostra contrária ao pensamento metafísico, questionando a influência de Deus em suas vidas. Com a morte do filho e o passar do tempo ela fica doente. De cama, ela recebe a notícia da eclosão da Primeira Guerra Mundial e reúne forças para se levantar e continuar seu trabalho revolucionário e lutar contra a participação da Rússia na Guerra. A peça termina com uma grande greve em 1917 e Pelagea cantando sobre a importância da luta operária.

DISTANCIAMENTO, MARXISMO E EDUCAÇÃO

A *mãe* se encaixa no molde das peças didáticas e nela podemos destacar dois elementos do teatro brechtiano, o efeito de distanciamento e a orientação marxista.

O efeito de distanciamento, também chamado de efeito V, é uma técnica que tem por objetivo evitar a identificação do espectador com a ação representada no palco para aguçá-lo a reflexão crítica. A utilização de coros e projeções com finalidade crítica, e a atuação distanciada do ator que não deve encarnar a personagem e se confundir com ela, também são estratégias de estranhamento.

Como exemplo do efeito V, podemos citar a cena em que Pelagea está na casa do professor:

Mulher – Ouvimos dizer que o comunismo é um crime.
Pelagea Wlassowa – Isto não é verdade. O comunismo é bom para nós. O que se pode dizer contra o comunismo? *Ela canta*
ELOGIO DO COMUNISMO
Ele é razoável. Todos o compreendem. Ele é simples.
Você, por certo, não é nenhum explorador. Você pode entendê-lo.
Ele é bom para você. Informe-se sobre ele.
Os idiotas dizem-no idiota e os porcos dizem-no porco. (...)

(BRECHT, 1990, p. 192)

Quando a atriz interrompe sua fala e começa a cantar o coro, há uma quebra de emoção na cena e o coro ajuda o espectador a incidir uma crítica sobre o que se passa. Outra característica dessa técnica de representação é a de que o ator “Não deve transformar-se completamente na personagem descrita” (BRECHT, 1978, p. 73).

Podemos ver em outros momentos da peça que as opiniões das personagens ficam abertas à crítica, ou como no caso do professor que apresenta a sua visão da teoria marxista bem como as contradições nela presentes:

Professor – Não. Não aprendi nada. Esta gente ainda entende muito pouco de marxismo. Não quero ofendê-la sra. Wlassowa. Na verdade é coisa muito complexa e, sem muita instrução, difícil de entender. O estranho em tudo isso é que justo as pessoas que jamais o entenderão é que o devoram como a pães quentes. O marxismo em si não é mau. Tem até mesmo a seu favor muito de positivo, embora tenha também muitas lacunas e Marx veja as coisas de maneira muito equivocada em alguns pontos decisivos. Eu poderia dizer muito mais sobre esse tema. Naturalmente que a economia é importante, mas não apenas a economia. Ela é importante, também. E a Sociologia? E para mim, a Biologia, por exemplo, promete outro tanto. Eu pergunto: onde está o ser humano universal nessa doutrina? O homem permanecerá sempre igual a si mesmo nessa doutrina? (BRECHT, 1990, p. 201-202)

Vimos que, ao mesmo tempo que defende, ele critica o marxismo e assim o efeito de distanciamento se mostra presente mais uma vez. Essa fala do professor também ilustra o marxismo, outra característica do teatro de Brecht.

Em vários momentos dessa peça fica evidente a teoria Karl Marx e os seus sucessores. Na Canção da Solução cantada pela personagem Mascha, vemos o poder dos proletários unidos tão defendido por Marx:

(...) Se riem da tua fraqueza
Não há mais tempo a perder
Que marchem todos unidos
Sem temor os que são fracos.
Serão assim uma só força (...). (BRECHT, 1990, p. 169)

A luta de classes fica nítida nas falas de algumas personagens. Mascha questiona “A senhora acha justo que destruam a sua casa só porque seu filho luta pelo coque que tem direito?” (BRECHT, 1990, p. 172), e o segundo operário afirma “Eles têm razão. Se aceitamos negociar vão acabar nos enrolando” (BRECHT, 1990, p. 177). E Iwan, ao falar dos patrões, argumenta “Quando ele precisa de nós, temos de estar lá.

Para onde iremos? E ele sabe disso. Ele não precisa sempre de nós, mas nós precisamos sempre dele. E ele joga com isso (...)” (BRECHT, 1990, p. 184).

Nessas falas torna-se evidente o conflito e as tensões existentes entre os grupos antagônicos formados por patrões e empregados, e da polícia que defende os interesses burgueses.

Marx e Engels, conscientes do poder dos proletários, convocavam a classe operária na famosa frase do manifesto comunista: “*Proletários de todos os países, uni-vos!*” (MARX; ENGELS, 2002, p. 84). Brecht evidencia essa frase nas falas de suas personagens, Karpow e Smilgin na Canção do Remendo e do Casaco: “(...) Não precisamos só do emprego/ Toda a fábrica precisamos.(...) (BRECHT, 1990, p. 180).

Aqui, além de mostrar o poder dos operários, fica evidente a ideia desenvolvida por Antônio Gramsci de que todos devem estar prontos para assumir o poder se necessário.

Andrej – Se ele, Pawel Wlassow, chegar ao sr. Suchlinow e disser: Sr. Suchlinow, sem mim a sua fábrica não passa de um monte de ferro velho, e portanto o senhor não pode reduzir o meu salário quando lhe der na telha, o sr. Suchlinow vai morrer de rir e vai botar o Wlassow pra fora. Mas se todos os Wlassows em Twer, oitocentos Wlassows, estiverem lá, dizendo a mesma coisa, aí o sr. Suchlinow não vai mais rir. (BRECHT, 1990, p. 185)

E Pawel, o filho de Pelagea, também reitera essa colocação: “(...) Nós levávamos cartazes que diziam: operários, apoiem a nossa luta contra a redução dos salários! Operários, uni-vos” (BRECHT, 1990, p. 187). Dessa forma, a luta de classes e a importância dada aos trabalhadores operários aparecem todo o tempo na peça.

Outro detalhe que queremos destacar em *A mãe* é a visão de educação como uma saída para a exploração de classes. Para essa análise, usamos as teorias do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Sabendo que Brecht antecedeu Freire em seus escritos é de se acreditar que o brasileiro inspirou-se nas ideias do alemão e as desenvolveu de acordo com seus interesses e objetivos.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire fala sobre o fato de ter alfabetizado trabalhadores com palavras que lhes faziam sentido, como por exemplo, a palavra tijolo. Agora vejamos a parte em que o professor está ensinando Pelagea e alguns companheiros a ler e escrever:

O Professor *diante de um quadro negro* – (...) Então vou escrever agora três palavras simples: Ramo. Peixe. Ninho. Repetindo: Ramo. Peixe. Ninho.

Sigorski – Para que essas palavras?

Pelagea Wlassowa *sentada com outros à mesa* – Por favor, Nicolai Iwanowitsch, precisam ser mesmo ramo, peixe e ninho? Nós já estamos velhos e precisamos, assim, depressa aprender as palavras que nos sejam úteis.

O Professor *sorri* – Olhem: tanto faz aprender com estas ou outras palavras.

Pelagea Wlassowa – Como assim? Como se escreve por exemplo, operário? Isso interessa ao nosso Sigorski. (BRECHT, 1990, p. 195)

Nesse sentido, a palavra também se mostra um instrumento da luta de classes e sobre isso, o professor Ernani Maria Fiori escreveu no prefácio à *Pedagogia do oprimido*:

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm de lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a ‘pedagogia do oprimido’. (FREIRE, 1975, p. 15)

A educação também é mostrada como meio de opressão e por outro lado libertação nas falas da Mulher “Por que então todos os trabalhadores não vêem isso?”; do desempregado Sigorski “Porque eles precisam ser mantidos na ignorância de que são explorados e de que isso é um crime. E de que é possível por um fim a esse crime” (BRECHT, 1990, p. 192); e de Pelagea “Ler é luta de classes, assim penso eu: se os soldados em Twer pudessem ter lido os nossos cartazes, talvez não tivessem atirado em nós. Eles eram filhos de camponeses” (BRECHT, 1990, p. 195). Com a educação o homem tem consciência de sua existência, ela possibilita aos homens uma melhor compreensão do mundo e de seu papel na sociedade.

Outra ideia defendida por Paulo Freire é a de que o educador que ensina também aprende e esse sentido vemos na seguinte fala de Iwan ao seu irmão, o Professor “É de se esperar que você também tenha aprendido alguma coisa enquanto ensinava” (BRECHT, 1990, p. 201). E realmente o Professor aprendeu com a Pelagea, tanto que Iwan, seu irmão, afirma o seguinte “Sra. Wlassowa, não estou mais reconhecendo meu irmão” (BRECHT, 1990, p. 202). O próprio professor que no começo se mostrou contrário à luta passou a apoiá-la devido ao esforço da revolucionária mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As peças de Bertolt Brecht, sejam elas classificadas como épicas ou didáticas, tem o objetivo de levar o espectador à reflexão crítica. Os recursos utilizados para acentuar a técnica do distanciamento, como os coros, as placas, as descrições dos atores e o não entrar em transe contribuem para esse posicionamento de quem assiste. As peças nos dão base para vários debates e acabam deixando visível o posicionamento político de seu autor.

Quando este trabalho foi apresentado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Brasil passava por um momento histórico de manifestações nas ruas e a Gazeta do Povo exibia em sua capa: “Após pressão das ruas, São Paulo e Rio também baixam tarifas”; a folha de São Paulo tinha como matéria da capa “Protestos de rua derrubam tarifa”. Era uma luta pela redução da passagem dos ônibus que se tornou muito maior e outros motivos vieram à tona. O lema que tomou conta das ruas do país foi: “não é só pelos 0,20 centavos!”. Não há como não tomar Brecht como referência, seu teatro político se mantém atual e isso o torna um clássico tanto do teatro quanto do pensamento político. Os trabalhadores da fábrica de lã na peça não lutam apenas pelo seu coque, mas contra a opressão. E da mesma forma, os brasileiros lutam por um país melhor: “Não precisamos só do remendo precisamos do casaco inteiro (...)” (BRECHT, 1990, p. 180). Somos todos Wlassowa, devemos lutar “Em Twer, Glasgow, Lyon e Chicago/ Shangai e Calcutá/ Todas as Wlassowas de todo o mundo, boas formigas/ Soldados desconhecidos da revolução (...)” (BRECHT, 1990, p. 212). Nós podemos fazer a diferença, Brecht é inspirador ao dizer “Se a opressão permanece a quem se deve? A nós./ A quem se deve se for derrubada? A nós também” (BRECHT, 1990, p. 235).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRECHT, Bertolt. *A mãe*. Trad. João das Neves. In: **Teatro completo**, v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 161-235.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

FERRO, Marc. **A Revolução Russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 1975



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

GORKI, Maximo. **A mãe**. Zero papel edições digitais, 2013

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12** (1932): apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. Apresentação, comentários e revisão da tradução de Paolo Nosella. São Paulo: UFSCAR, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

“EL CELOSO EXTREMEÑO” E “EL CURIOSO IMPERTINENTE”: FONTES PARA UM CONTO DE MARÍA DE ZAYAS¹

Rosangela Schardong (doutora) - UEPG

María de Zayas y Sotomayor é uma escritora madrilense de cuja vida pouco se sabe. Deixou como legado sua obra, destacando-se duas coletâneas de contos, publicadas em 1637 e 1647, que fizeram muito sucesso nos séculos XVII e XVIII². Nos anos noventa suas narrativas foram divulgadas em forma de antologia, fruto da censura puritana da época³. No século XX, com o advento da crítica literária feminista, passam a convergir novas luzes sobre os escritos de Zayas, uma vez que sua pluma é nitidamente feminina e sua obra tem um propósito claro: defender a mulher. Como diz M. V. de Lara, Zayas é “la primera feminista teorizante que conscientemente comenta la situación del sexo femenino en España”⁴.

A consciência de María de Zayas de que o papel atribuído à mulher é um constructo cultural, bem como sua postura desafiadora, sua intenção de autorizar a escrita feminina são expressos no prólogo de sua primeira coletânea, *Novelas amorosas y ejemplares* (1637), em que se lê:

Quien duda, lector mío, que te causará admiración que una mujer tenga despejo no sólo para escribir un libro, sino para darle a la estampa, que es el crisol donde se averigua la pureza de los ingenios. (...) Quien duda, digo otra vez, que habrá muchos que atribuyan a locura esta virtuosa osadía de sacar a luz mis borrões, siendo mujer, que en opinión de algunos necios es lo mismo que una cosa incapaz (Zayas, 2000, p.159).

¹ Este artigo complementa e atualiza o conteúdo de “*El celoso extremeño: fuente para una novela feminista de Doña María de Zayas y Sotomayor*”, artigo apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas (São Paulo, 2002), e publicado em FANJUL, OLMOS, GÓNZÁLEZ (org.). *Hispanismo 2002*. São Paulo: Humanitas; ABH, 2004, v. 2, p. 249- 255.

² De acordo com Sandra M. Foa, as obras de María de Zayas foram muito populares em sua época e nos séculos seguintes, como se nota pelo número de reedições: as duas coletâneas foram editadas juntas em 1648, 1649, 1656, 1658, 1659, 1664, 1705, 1724, 1729, 1734 e 1786. Sua produção literária foi muito elogiada por vários de seus contemporâneos. Os contos de Zayas também fizeram muito sucesso na França, onde foram traduzidas e adaptadas (cf. 1979, p. 181).

³ Cf. OLIVARES (ed.), 2000, p. 127.

⁴ LARA, M.V. de, “De escritoras españolas. II. María de Zayas y Sotomayor”, apud OLIVARES (ed.), 2000, p. 28.

Em seguida afirma a igualdade entre homens e mulheres e questiona por quê os homens presumem que são sábios e que as mulheres não podem sê-lo. Assevera que a causa das mulheres não serem cultas não é a falta de capacidade, mas a tirania masculina, que as mantém encerradas e não lhes dá acesso à educação.

Peter Cocozzella (apud Olivares, 2000, p. 30) afirma que Zayas fundou sua arte no equilíbrio entre *ciência* e *consciência*. *Ciência*, como resultado do profundo conhecimento de seus antecedentes literários e de sua maestria artística, que se combinam com a *consciência* de uma artista impelida pela dedicação a uma causa: a defesa da dignidade feminina.⁵ Um dos recursos da ciência de *novelar* de Zayas é utilizar temas e obras literárias bastante conhecidos como fonte inspiradora, recriando-os segundo seu propósito estético e político de dignificação da mulher⁶. Fruto deste labor é “El prevenido engañado”, conto cuja principal fonte é “El celoso extremeño”, de Miguel de Cervantes.

O estudo comparativo entre “El celoso extremeño” e “El prevenido engañado” permite ilustrar o que identifiquei como o projeto de dignificação da mulher concebido por Zayas. Ao recriar o conto cervantino, a escritora promove, no âmbito literário, a desconstrução da imagem do homem como ser intelectual e moralmente superior. Ao reescrevê-lo, Zayas ressalta um de seus freqüentes questionamentos: pode haver honra e virtude quando faltam razão e prudência?

Em “El celoso extremeño” Cervantes reúne engenhosamente alguns dos tipos e temas bastante conhecidos nas artes do seu tempo, como são, por exemplo, a figura do *indiano* – o espanhol que volta rico de sua estada nas Índias da América⁷; a do velho endinheirado que se casa com uma mulher muito jovem; a da celestina que com sua maturidade e aparência séria ocupa postos de confiança nas casas de boa família; e a figura do *virote*, tipo popular sevilhano do jovem folgazão, de boa aparência que busca divertir-se sem se preocupar com as conseqüências. Além disso, os extremados ciúmes de Carrizales fazem par com a tese misógina de que as mulheres são mais inclinadas ao pecado que os homens⁸, pensamento comum na Idade Média, que recobrava força no crepúsculo do Renascimento espanhol.

⁵ Apud OLIVARES (ed.), 2000, p. 30.

⁶ Cf. María de Zayas y sus fuentes. In: FOA, 1979, p. 131-139.

⁷ Cf. MOLINER, María. **Diccionario de uso del Español**. 2. ed. Madrid: Gredos, 1999, v. 2, p. 44.

⁸ Fray Luis de León, em **La perfecta casada** (1583), afirma: “aunque el desorden y demasia, y el dar larga rienda al vano y no necesario deseo, es vituperable en todo linaje de gentes, en el de las mujeres,

No tocante às personagens femininas, Cervantes reproduz a frequente polarização entre a boa mulher e a má. A primeira comparável à Virgem, casta e virtuosa, a outra comparada a Eva, sujeita aos ímpetos irrefreáveis de seu ventre. Da combinação genial destes elementos surge um dos mais saborosos e estudados contos da literatura universal. Um de seus reconhecidos méritos são os inovadores silêncios criados pelo autor, bem como as sutis sugestões que intrigam leitores de todos os tempos. É justamente sobre estes silêncios que Maria de Zayas se dedicou, evidenciando o que Cervantes apenas sugeriu, dizendo com todas as letras o que o texto cervantino quis calar.

Quando o ancião Carrizales, “el más celoso hombre del mundo” (Cervantes, 1991, p. 362), decide se casar com uma moça quase menina é com o propósito de encerrá-la e moldá-la, a fim de que saiba unicamente o que ele lhe ensinar. Os temores de Carrizales se fundam, como sugere o texto, em suas experiências com as mulheres em sua juventude. Suas convicções na busca da esposa ideal expressam, nas entrelinhas, a tese misógina de que o entendimento é um atributo masculino e que a mulher não deve receber educação, porque ela usa do entendimento para engenhar trapanças e para perder-se mais fácil, como afirmavam os pregadores católicos (cf. Vigil, 1994, p. 46). Zayas, como promotora da dignidade feminina, tem como bandeira a defesa do direito à liberdade e à educação. Não obstante, como se pode notar no prólogo às suas *Novelas amorosas y ejemplares*, as defensoras da mulher primeiro tinham que provar que ela poderia ser educada, e que possuía a mesma capacidade cognitiva que os homens (apud Olivares, 2000, p.32).

Seguindo o modelo das obras de conteúdo antifemenino, em “El celoso extremeño” o velho Carrizales e o jovem Loaysa representam o atributo masculino por excelência: a razão. Carrizales se orgulha da fortaleza que criou, enquanto Loaysa se empenha em burlar a estratégia aparentemente indefectível do ancião. No tocante às personagens femininas, contrapõem-se a boba Leonora e a ardilosa, Marialonso. Sobre a astúcia da governanta recai toda a culpa pela derrocada das fabulosas prevenções do velho ciumento. Carrizales perdoa Leonora, reconhecendo que “persuasiones de viejas taimadas y requiebros de mozos enamorados fácilmente vencen y triunfan del poco

que nacieron para la sujeción y humildad, es mucho más vicioso y vituperable. Y con ser esto así, no sé en qué manera acontece que, cuanto son más obligadas a tener este freno, tanto, cuando le rompen, se desenfrenan más que los hombres y pasan la raya mucho más, y no tienen tasa ni fin su apetito” (1968, p. 38).

ingenio que los pocos años encierran” (1991, p. 394). Observo que, Cervantes defrauda a teoria misógina acerca do entendimento, posto que, no final, o industrioso protagonista é levado a admitir que o que ele pensou que asseguraria o zelo de sua honra – o pouco entendimento de sua esposa – foi o causador de sua ruína.

Deve-se notar que a oposição à ideologia antifemenina, que defende a manutenção da mulher em constante vigilância como depositária da honra da família, conta com um verdadeiro hino à liberdade, na voz de Marialonso, acompanhada ao violão por Loaysa. Trata-se de uma canção muito popular em Sevilha, que Cervantes recolheu dos cantares tradicionais⁹. Em seus versos há uma clara afirmação da supremacia da vontade individual feminina frente às pressões sociais. Diz o refrão: “Madre, la mi madre,/ guardas me ponéis,/ que si yo no me guardo,/ no me guardaréis.” Outros termos reafirmam a mensagem: “Si la voluntad/ por sí no se guarda,/ no la harán guarda/ miedo o calidad” (1991, p.387).

A grande manifestação de vontade feminina livre, nesta *Novela ejemplar*, ficou eternizada pelo suspense que o genial escritor criou em torno à decisão de Leonora de não se casar com Loaysa, como Carrizales lhe havia rogado. É possível afirmar que, com tal petição o velho marido premia seu opositor com o objeto disputado. O texto de Cervantes, estrategicamente, mantém em silêncio os motivos da jovem esposa. Porém, destaca sua atitude autônoma. Creio que ao decidir ingressar em um convento, Leonora assume o governo de seu destino, negando-se a ser objeto de disputa entre os homens. Sua determinação, que indica seu claro entendimento, deixa envergonhado Loaysa, que embarca para a América, como antes havia feito Carrizales.

Pode-se notar que o conto de Cervantes traz em suas entrelinhas o que Zayas irá por em evidência: o antagonismo entre os argumentos contrários e a favor da polêmica tese sobre a necessidade de dar educação às mulheres.

Em “El prevenido engañado” Zayas nos apresenta um protagonista que gasta a juventude em aventuras amorosas. Enquanto Cervantes abrevia a mocidade de Carrizales em uma sentença evocativa, Zayas é prolixa, desdobrando em seis episódios a vida sentimental de Dom Fadrique. Inicialmente ele se apaixona por uma linda moça, Serafina, que era cortejada por outro cavalheiro. Contudo, trata o casamento com os pais dela, confiando na superioridade de seus títulos e bens. Os pais o aceitam, mas Serafina adia o casamento por problemas de saúde, que na verdade ocultam sua gravidez. Dom

⁹ Cf. Sevilla Arroyo, Rey Hazas (ed.), 1991, p. 386.

Fadrique é testemunha do nascimento e abandono do bebê. Como cavalheiro, ampara a criança. Deixa-a com uma parente, com a ordem de enviar a menina a um convento quando tivesse três anos. Em consequência de sua desilusão, anula o contrato matrimonial e sai da cidade, sentindo-se:

Tan escarmentado en Serafina que por ella ultrajaba a todas las demás mujeres, no haciendo excepción de ninguna, cosa contraria a su entendimiento, pues para una mala hay ciento buenas, y no todas lo son, ni es justo, mezclando unas con otras, culparlas a todas. Mas, en fin, él decía que no había de fiar de ellas, y más de las discretas, porque de muy sabias y entendidas daban en traviesas y viciosas, y que con sus astucias engañaban a los hombres; pues una mujer no había de saber más de hacer su labor y rezar, gobernar su casa y criar sus hijos; y lo demás eran bachillerías y sutilezas que no servían sino de perderse más presto (Zayas, 2000, p. 300-1).

A partir de então Dom Fadrique começa uma longa peregrinação em que, a cada nova experiência amorosa, se vê defraudado, o que o leva a reafirmar seu desprezo e desconfiança acerca das mulheres *discretas*¹⁰, sem que fosse, no entanto, capaz de resistir a seus encantos.

De Granada, seu lugar de origem, Dom Fadrique foi a Sevilha, onde tratou casamento com uma bela viúva. Porém, desiludiu-se ao descobrir que ela era culpada pela morte de um de seus escravos negros, por causa da voracidade de seu apetite sexual. Partiu para Madri, onde conheceu duas primas consideradas entre as mais belas e cultas da Espanha. Elas o submeteram a uma vergonhosa burla¹¹. O episódio termina com a humilhação de Dom Fadrique por parte do novo amante de sua querida Dona Violante. Sentiu-se tão envergonhado que decidiu deixar o país. Foi para Nápoles, depois a Roma, onde continuaram suas desventuras românticas. Em Roma teve um caso com uma mulher que, por causa dele, assassinou seu marido.

Acabados seus bens, Dom Fadrique regressa a Espanha. Conhece uma bela duquesa catalã, mulher que parece desfrutar livremente de sua sexualidade, posto que o convida a fazer a sesta com ela enquanto seu esposo está fora. Ao saber da opinião de Dom Fadrique sobre as mulheres inteligentes, e que ele pretende voltar a sua terra para procurar uma mulher néscia para casar-se, a duquesa adverte-lhe que a mulher discreta

¹⁰ É importante observar que o termo *discreto*, na cultura espanhola do século XVII, designa um atributo relativo ao discernimento, assim definido pelo **Diccionario del uso del Español**: “3 Aplicado a las personas y, correspondientemente, a sus palabras, conducta, etc., dotado de tacto para hacer o decir lo que es conveniente y no causar molestia o disgusto a otros” (2.ed., Madrid: Gredos, 1998, v.1, p. 1010).

¹¹ Dom Fadrique colabora com seu amigo, Dom Juan, em sua aventura romântica com Dona Ana, esposa de um homem muito ciumento. Para possibilitar seus furtivos encontros, Dom Fadrique passa uma noite deitado com o marido, o que o deixa em uma situação muito embaraçosa (cf. Zayas, 2000, p. 324-326).

sabe cuidar melhor as leis da honra e que, se por acaso não o faz, sabe ocultar seu deslize. Porém, ela não consegue convencer Dom Fadrique. Em Granada ele se casa com Dona Graça, a filha de Serafina que cresceu no convento. Nela confluem as esperanças do experiente cavaleiro de ter um casamento honrado e feliz, pois ela é inexperiente e boba, o que ele entende como requisito necessário para o zelo de sua honra. Dom Fadrique acomoda a casa que herdou de seus pais para ser sua residência, porque não quer que sua esposa conviva com ninguém, a fim de que não se cultive seu rude e pouco entendimento.

Para servir-la procurou as criadas mais ignorantes e menos maliciosas. Com o propósito de testar a ingenuidade de sua esposa, na noite de núpcias Dom Fadrique ensina-lhe que a vida de casados consiste em que a mulher deve armar-se como um cavaleiro, empunhar a lança e velar o sono do marido, passeando pelo quarto durante toda a noite. A farsa dura alguns dias, até que Dom Fadrique precisa sair de viagem. Durante sua ausência um garboso jovem cordovês ocupa seu lugar no leito conjugal e ensina a Dona Graça outra forma de vida dos casados. Ela aprecia muito o aprendizado, tanto que protesta quando o marido volta e quer que ela vista a armadura para velar seu sono. Argumenta: “harto mejor me iba a mí con el otro marido, que me acostaba con él y me regalaba más que vos” (Zayas, 2000, p. 339). Dom Fadrique, então, compreende que ele foi o néscio e o culpado de que sua honra tenha sido afrontada, com o agravante de que a mulher boba nem sequer soube ocultar seu delito.

Desde essa ocasião Dom Fadrique passou a estimar as mulheres inteligentes e virtuosas, dizendo que não há comparação nem suficientes elogios para elas. E, se acaso cometem algum deslize, sabem fazê-lo com recato. Em seu testamento ordena que a esposa receba sua fortuna se ingressar no convento em que está sua mãe. Ela faz a vontade do marido. O narrador finaliza o conto apontando Dona Graça como exemplo para os “ignorantes que condenan la discreción de las mujeres”, posto que “donde falta el entendimiento, no puede sobrar la virtud” (2000, p. 340). Julgo que tal sentença expressa uma significativa intenção de reordenar os valores autorizados pelo cânone, uma vez que enuncia a mensagem que o conto cervantino deixou apenas implícito.

Note-se que o desenvolvimento da trama de “El prevenido engañado”, em seis episódios, põe em primeiro plano as aventuras sexuais de Dom Fadrique. Deste modo, Zayas evidencia a falsa moral do protagonista, que quer para si o que ele não foi capaz de conceder aos demais homens: o respeito à honra da mulher casada. Dom Fadrique se

acha muito honrado, porém, é incapaz de frear seus ímpetos sexuais e de aplicar o seu entendimento em algo de mais valor do que o exercício de suas aventuras eróticas. Por meio desta personagem Zayas põe em xeque a superioridade masculina ao focar a sexualidade varonil, destacando a interessada participação do homem nas infrações às leis da honra. Com este procedimento, Zayas desloca a culpa da mulher para o homem. Além disso, desautoriza o argumento comum de que a mulher é governada pelo ventre, com o qual se pretendia fundamentar sua inferioridade¹².

É importante observar que no conto de Zayas as mulheres são superiores ao varão em malícia, como irreverente prova do entendimento feminino, porque, como ela afirmou no prólogo: “todo lo que se hace con maña, aunque no sea virtud, es ingenio” (2000, p.160).

Parece-me certo dizer que a conduta sexual de Dom Fadrique preenche o vazio sobre a origem dos grandes temores de Carrizales e de seu exagerado zelo pela própria honra. Penso que a intenção de Dom Fadrique de testar a ingenuidade de sua esposa faz uma evidente e irônica alusão ao enredo de “El curioso impertinente”, conto inserido na Primeira Parte do *Quixote*¹³, em que um jovem decide testar a fidelidade de sua esposa e pede a seu amigo que passe a cortejá-la. Camila não resiste às queixas, cartas, sonetos, presentes e súplicas de Lotário. Assim, o próprio marido provoca o triste fim do casamento que, não fosse pelo impertinente plano de testar sua esposa, poderia ter sido harmonioso e feliz.

O desejo de Anselmo de por a prova a honestidade de Camila faz eco ao ancestral preconceito de que as mulheres são inclinadas à luxúria, por serem herdeiras do pecado de Eva¹⁴. Zayas repetidamente critica, no conjunto de sua obra, o procedimento generalizador e totalitário ao julgar as mulheres. Em franca oposição a esta crença, Zayas afirma, através do narrador, que não “es justo, mezclando unas con otras, culparlas a todas” (2000, p. 300). Por isto recomenda que há que estimar e por em

¹² No século XVI, na Espanha, ilustres homens de letras e eclesiásticos se dedicaram a escrever obras voltadas à educação da mulher cristã. Entre eles destacam-se Juan Luis Vives, **Formación de la mujer cristiana** (1523) e Fray Luis de León, **La perfecta casada** (1583). Suas obras se converteram em documentos axiológicos daquele século e os posteriores. Vives afirma que todas as mulheres herdaram de Eva sua fisiologia, pois o castigo que recebeu de Deus ao ser expulsa do paraíso arruinou-lhe o ventre e lhe multiplicou as dores do parto. Ele declara que a Natureza, expressão da vontade divina, declarou a subordinação da mulher ao varão, posto que o fez “más apto para el gobierno que la mujer”, uma vez que ela sofre “más a menudo los trastornos fisiológicos, su juicio está afectado casi siempre por alguna impresión, y, por ende, es menos consecuente consigo misma, agitado por borrascas de afectos contradictorios y, por lo mismo, casi siempre inválido e ineficaz” (1947, p. 1086).

¹³ Cf. capítulos XXXIII a XXXV.

¹⁴ Ver nota XII.

seu lugar a cada uma (2000, p. 293). Talvez com o propósito de refutar o procedimento generalizador, Zayas cria um vasto rol de indivíduos femininos, com que o protagonista de “El prevenido engañado”, vai se relacionar. Como afirma Iris Zavala, “al enfocar de manera crítica el impulso a totalizar, se rehúye el yo misógino, monológico y autoritario, y se abre la cultura a la heterogeneidad” (Zavala, 1993, p. 31). Eis a grande inovação de María de Zayas que, juntamente com as estratégias aqui indicadas, demonstra sua *consciência* sobre os preconceitos inerentes à representação da mulher.

Creio que o conto analisado constitui um *exemplo* do propósito estético e político da autora: re-pensar e re-escrever o cânone, lançando novas luzes sobre a imagem criada para a mulher e para o homem, enunciando o protesto pela dignificação da mulher através de sua escrita, mas também da voz e do corpo de suas personagens.

Referencias

- CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel de. El celoso extremeño. In: **Novelas ejemplares**. Edición de Florencio Sevilla Arroyo y Antonio Rey Hazas. Madrid: Espasa-Calpe, 1991, v. 2, p. 357 - 396.
- _____. Novela del curioso impertinente. In: **El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha**. Ed. Martín de Riquer. Barcelona: Planeta, 1990, p. 345-391.
- OLIVARES, Julián. Introducción. In: ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. de. **Novelas amorosas y ejemplares**. Madrid: Cátedra, 2000, p. 9 - 147.
- FOA, Sandra M. **Feminismo y forma narrativa**. Valencia: Albatrós Hispanófila, 1979. 191 p.
- OLIVARES, Juan. Edición, introducción y notas. In: ZAYAS Y SOTOMAYOR, María de. **Novelas amorosas y ejemplares**. Madrid: Cátedra, 2000.
- SEVILLA ARROYO, Florencio; REY HAZAS, Antonio. Edición, introducción y notas. In: CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel de. **Novelas ejemplares**. Madrid: Espasa-Calpe, 1991, 2v.
- VIGIL, Mariló. **La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII**. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- VIVES, Juan Luis. Formación de la mujer cristiana. In: **Obras completas**. Edición de Lorenzo Riber. Madrid: Aguilar, tomo 1, 1947.
- ZAVALA, I. M. Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. In: DÍAZ - DIOCARETZ, M., ZAVALA, I. M. (coord.). **Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)**. Barcelona: Anthropos, 1993, v. 1, p. 27-76.
- ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. de. El prevenido engañado. In: **Novelas amorosas y ejemplares**. Ed. Julián de Olivares. Madrid: Cátedra, 2000, p. 295 - 342.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ELEMENTOS VEROSSÍMEIS NA COMPOSIÇÃO DE *EL LICENCIADO VIDRIERA*¹

Murilo Roberto Sansana (graduando) - UEPG

Aristóteles ensina que “não é ofício do poeta narrar o que aconteceu, é sim o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade” (*Poética*, IX, 1993, p. 53). Este conceito clássico vem a ser um dos fatores de maior relevância nas produções literárias da Espanha do Século de Ouro², posto que os demais elementos da composição devem estar em conformidade com o que é verossímil e necessário. Podemos compreender a verossimilhança como a aproximação do texto com as normas da vida comum. É por meio deste elemento que se tem a possibilidade de verificar a conjuntura da obra a ser lida, de maneira a estabelecer um envolvimento maior entre o enredo e o leitor. Desta relação deve resultar o deleite e o proveito, princípios indispensáveis à exemplaridade.

Com base na *Poética* e na *Retórica* de Aristóteles, e na obra *La España del Siglo de Oro*, (1987) do historiador Bartolomé Benassar, este artigo tem a intenção de analisar os aspectos verossímeis presentes no conto *El Licenciado Vidriera*, que compõe as *Novelas Ejemplares* (1613), de Miguel de Cervantes. Em linhas gerais, o conto traz em sua temática alguns assuntos polêmicos do Século de Ouro Espanhol, tais como as diferentes possibilidades de se obter honra: uma pelo serviço militar e outra pelo estudo das letras. Pensar a verossimilhança e a exemplaridade nesta narrativa significa aproximar-se do contexto histórico-social em que a obra se apresenta, tentando conhecer e entender as normas e os propósitos da ficção literária nos tempos de Cervantes.

El Licenciado Vidriera narra a história de Tomás Rodaja. A trama inicia-se com o jovem Rodaja com cerca de onze anos de idade dormindo à beira do Rio Tormes,

¹ Este artigo é resultado das atitudes de leitura e pesquisa realizadas no curso de extensão *Poética dos Gêneros – estudos analíticos*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosangela Schardong.

² O Século de Ouro espanhol corresponde a um período compreendido entre os séculos XVI e XVII, nos quais o país consolidou sua supremacia nas Artes e nas Letras, além das grandes conquistas de territórios pelos reis católicos. (cf. BENASSAR, 2001, p. 10).

quando é encontrado por dois jovens cavaleiros estudantes que por ali passavam. Ao indagarem de onde era e o que fazia naquele ermo, Rodaja responde que o nome de sua terra havia esquecido e que ia a Salamanca para buscar um amo a quem servisse e que lhe desse educação, pois tinha o desejo de honrar seus pais e sua terra natal através dos estudos. Admirados com a intenção de Tomás, os dois moços o levam consigo.

Passado algum tempo, em Salamanca, o protagonista se destaca no serviço a seus amos e também na sua aprendizagem, tanto que se torna companheiro de seus senhores. Seu principal empenho foi o das leis, mas no que mais se destacava era nas letras humanas e possuía, ainda, uma espantável memória.

Aconteceu que, quando seus senhores terminaram sua formação, voltaram para sua terra natal e levaram consigo Tomás Rodaja, ele porém, pediu licença a seus amos para retornar a Salamanca. Quando estava no meio do caminho, conhece Diego Valdívia, um capitão de infantaria, dele torna-se amigo. Valdívia elogia a vida soldadesca para Tomás, que fica muito interessado. Ao fim, capitão Valdívia, encantado com a desenvoltura de Rodaja, convida-o para viajar com ele para a Itália. Rodaja aceita. Depois de conhecer vários lugares da Itália, o protagonista decide voltar a Salamanca para concluir seus estudos. Nesse período chega à cidade uma prostituta que se apaixona por Tomás e, para conquistá-lo, dá a ele uma pera enfeitiçada. Esse feitiço, todavia, compromete sua sanidade mental. Tomás começa a agir de maneira inusitada. Acreditando ser feito de vidro, julga ser detentor de grande sabedoria e sai pelas ruas aconselhando e censurando as pessoas. Com o tempo, ganha o apelido de Licenciado Vidriera. Muitos o maltratam e zombam dele, outros têm pena.

Após algum tempo, Vidriera é curado por um religioso da Ordem de São Jerônimo. Ao recuperar sua sanidade mental, torna-se mais cauteloso, não sai pelas ruas e adota o nome de Licenciado Rueda. Se dispõe a atender as pessoas em sua casa, porém, sem conseguir ganhar dinheiro, decide voltar para junto de capitão Valdívia. Torna-se militar e morre com fama de soldado valente e prudente.

Como já foi citado, o conto em estudo faz parte das *Novelas Exemplares* (1613), de Miguel de Cervantes. Acerca do princípio da exemplaridade, podemos compreendê-lo a partir de dois conceitos: o proveito e o deleite. Uma das exigências da literatura da época de Cervantes era proporcionar uma leitura prazerosa, que envolvesse o leitor para que este se aproximasse da obra e por ela tivesse interesse, pois, se uma obra não produzir nenhum tipo de prazer em seu leitor, este não terá interesse em apreciá-la.

Além disso, seria necessário também que a obra trouxesse em seu conteúdo algum tipo de ensino, algo que pudesse transmitir ao leitor algum valor ou princípio que fosse proveitoso ao seu crescimento moral ou ético. Florencio Sevilla Arroyo e Antonio Rey Hazas, explanando sobre a exemplaridade nas *Novelas* de Cervantes, apontam que:

El nuevo y peculiar sentido de la ejemplaridad que sus novelas aportaban; era una advertencia al lector para que se fijase en ella, para que se diera cuenta de que la obra bien hecha, verosímil, armónica y consonante, la que implica el goce intelectual de la verdad artística y literaria, conlleva inevitablemente la satisfacción ejemplar que produce la verdad moral aneja (1991, p. 21).

Pensar a exemplaridade em *El Licenciado Vidriera* significa, primeiramente, perceber a coerência da novela bem escrita e verossímil como caminho que nos conduz à satisfação que o ensino pode produzir. Porém, é imprescindível que o leitor tenha condições de compreender esta coerência, para poder tirar proveito de sua leitura, pois a exemplaridade não está explícita, mas implícita à narrativa.

A análise de alguns aspectos verossímeis na composição de *El Licenciado Vidriera* certamente proporcionará elementos que auxiliem a compreensão da exemplaridade nesta novela. Este é o foco da presente exposição.

Tomemos como ponto de partida para a análise o espaço físico em que inicia o conto: "paseándose dos caballeros por las riberas de Tormes, hallaron en ellas, debajo de un árbol, durmiendo, a un muchacho de hasta edad de once años" (Cervantes, 1613, p. 301). Podemos perceber, neste trecho, a aproximação do texto com a realidade, pois Tormes é um rio que está situado em Salamanca, cidade famosa por sua universidade. Portanto, é verossímil que dois moços de famílias nobres e ricas, que estudavam em Salamanca, encontrassem à beira do Rio Tormes um menino vestido de lavrador que buscava um amo a quem servisse em troca de estudo.

Outro ponto a se destacar é o desejo de Tomás Rodaja de honrar sua família e sua terra natal através do estudo das letras. De acordo com Antonio Dominguez Ortiz, em *La España del Siglo XVII*, (1985) sobre a organização social no Século de Ouro espanhol, nessa época foi muito intensa a mobilidade social, as pessoas se mudavam em busca de honra e dinheiro, almejando melhorar sua posição social:

La movilidad social fue intensa; los hombres no sólo se desplazaban físicamente, recorriendo los caminos de España, de Europa y del océano; también se movían dentro de unos marcos sociales en teoría muy rígidos impulsados por dos móviles: el honor y el dinero, la meta final era avanzar puestos en la escala social. (Ortiz, 1985, p. 23).

Podemos considerar que o elevado intuito de Tomás Rodaja em encontrar um amo a quem servir, para poder estudar, demonstra uma prática comum da época, como é a decisão de sair de sua terra natal, buscando em outros lugares formas de ascender socialmente. O curioso, neste trecho do conto, é o fato de um menino de onze anos, supostamente filho de lavradores, ter o objetivo tão nobre de honrar seus pais e sua vila natal.

Quando é indagado sobre a forma como deseja se tornar honrado, Rodaja responde: "con mis estudios, siendo famoso por ellos; porque he oído decir que de los hombres se hacen los obispos" (Cervantes, 1613, p. 301). Devemos considerar que, quando menciona bispos, Tomás se refere ao status que os estudos podem dar a uma pessoa. O período histórico em questão é marcado pela supremacia que a Igreja Católica exercia na sociedade, os clérigos eram detentores de grande poder e autoridade intelectual. Documentos comprovam que, nesse período, era significativo o aumento do número de clérigos na Espanha: "cuando la población disminuía, el número de eclesiásticos continuaba aumentando y la proporción pudo alcanzar en 1640 el 1,5 o 2 por 100" (Bennassar, 2001, p.194).

Pode-se afirmar, então, que neste trecho é verossímil o espaço em que se encontra o protagonista e também sua intenção. Os planos do menino de ascender socialmente por meio dos estudos são compatíveis com o que se buscava na época. É igualmente verossímil a argumentação que o garoto utiliza para justificar aos cavaleiros sua ambição, quando menciona os bispos.

De acordo com o que se percebe no conto, Tomás Rodaja era um menino de origem pobre, pois estava vestido como lavrador. Apesar disto, ele consegue ingressar no meio acadêmico e lá se destaca em seus estudos, chegando a graduar-se em leis: "su principal estudio fue de leyes, pero en lo que más se mostraba era en letras humanas; y tenía tan felice memoria que era cosa de espanto (Cervantes, 1991, p. 302).

A História nos mostra que a sociedade espanhola do Século de Ouro foi, marcada pela hierarquia social e pela consequente desigualdade: "en la historia del mundo pocas sociedades han acumulado tantas desigualdades como la España del Siglo de Oro. A decir la verdad, la desigualdad está en todas las partes" (Bennassar, 2001, p. 172).

Podemos supor, então, que dentro de uma sociedade repleta de diferenças, principalmente no âmbito social e financeiro, a posição dos trabalhadores do campo não tinha grande prestígio e que não eram possuidores de status social.

Sem sombra de dúvidas, o estudo das letras conferia posição de grande prestígio social na época. Estudos históricos nos revelam que, durante o Século de Ouro, os letrados ocupavam os mais altos cargos do estado:

La importancia política de esta categoría- es decir, los diplomados de las universidades, al menos titulares del bachillerato y que esgrimen con razón o sin Ella el título de licenciado o el de doctor- su promoción a los más altos cargos del estado , no pueden ponerse en duda (Benassar, 2001, p. 42).

Nesse tempo, o número de estudantes nas instituições universitárias multiplicou. De acordo com o historiador Bartolomé Bennassar em *La España del Siglo de Oro*, embora uma boa parte dos letrados fosse de linhagem nobre, concediam-se bolsas de estudos para alunos de origem pobre:

En sus orígenes los colegios tenían la vocación de acoger a los estudiantes pobres cuyo acceso a los estudios se trataba de favorecer (todos los colegiales, eran becarios), las familias de las clases dominantes consiguieron acaparar poco a poco las plazas en unas instituciones que garantizaban una gran carrera (2001, p.45)

Este sistema, todavia, não foi duradouro, visto que cada vez mais foi crescendo a busca dos nobres por essas academias, sendo pouco a pouco extintas as bolsas aos menos favorecidos. É plausível afirmar então que, mesmo não sendo muito duradouro, houve um tempo, durante o século XVII, em que os desprovidos financeiramente poderiam estudar nas instituições de ensino. Portanto, é verossímil a possibilidade de um rapaz pobre estudar nos colégios e universidades da Espanha do Século de Ouro, como é o caso do protagonista Tomas Rodaja.

Como já foi mencionado, o estudo das letras também era uma via de acesso ao enobrecimento e à honra:

La institución del mayorazgo que reservaba la mayor parte del patrimonio a uno de los hijos, generalmente al mayor, orientó a muchos segundones de la nobleza hacia el estudio de las letras, nueva vía de acceso a los honores de este mundo (Benassar, 2001, p.49).

Podemos imaginar que era árdua a caminhada pela vida estudantil, contudo, esse caminho poderia garantir uma carreira de sucesso, visto que grande parte dos cargos administrativos do governo era ocupada por homens letrados. Segundo Bartolomé Bennassar, esta promoção social dos letrados levou a prosperidade às universidades e

consagrou o estudo das letras como forma de ascender socialmente e obter honra (cf. 2001, p 49). Para tais benefícios converge o grande desejo do protagonista: obter honra através do estudo das letras.

El Licenciado Vidriera nos apresenta de maneira clara a controvérsia existente no século XVII entre o serviço militar e o estudo das letras. No conto, são mostradas algumas características da vida soldadesca que devem ser analisadas.

Tomas Rodaja viaja com o capitão Valdúvia para Itália e Flandres³, com o propósito de conhecer a vida dos homens de armas. Pode-se afirmar que esse trecho da trama é verossímil, pois segundo os registros de Bennassar: "en la medida en que viven su condición militar, los soldados de los tercios residen en Italia o en Flandes" (Bennassar, 2001, p.315). Isto se devia a que estas regiões faziam parte das possessões da coroa espanhola.

Outro fator que contribui para a verossimilhança na composição literária é a descrição das vestimentas dos soldados. A narrativa descreve que o capitão Valdúvia estava vestido "bizarramente" (1991, p. 303). Mais adiante, diz-se que Tomás estava vestido de "papagayo" (1991, p. 304). O aspecto das roupas das personagens faz coerente alusão à maneira peculiar com que os soldados espanhóis se apresentavam. Sobre esse tema, os documentos recolhidos por Bennassar apontam que:

Los soldados se vestían casi siempre del mismo modo: camisa, jubón, calcetines y medias, zapatos y casaca, aunque la diversidad de colores prestaban a la tropa un aspecto abigarrado [...] manifestaban un gusto ya barroco por los sombreros de plumas, por los collares y por los cinturones de color (Bennassar, 2001, p. 315).

Pode-se dizer que a alusão ao modo de vestir dos soldados vem a ser um dos aspectos que auxiliam na construção da verossimilhança no conto, tendo em vista que o enredo de *El Licenciado Vidriera* organiza-se em torno à dicotomia entre as diferentes formas de se obter riqueza e honra.

Outra temática, não menos importante para a análise da verossimilhança, surge no trecho em que chega uma prostituta na cidade de Salamanca: "sucedió que en este tiempo llegó a aquella ciudad una dama de todo rombo y manejo" (Cervantes, 1991, p. 309). Um leitor do século XXI poderia questionar se havia prostitutas na Espanha do Século de Ouro. De acordo com as considerações de Deleito y Piñuela, em *La mala vida en la España de Felipe IV* (1998), durante essa época era muito comum haver bordéis e

³ Flandres corresponde à região dos países Baixos que faziam parte dos domínios da coroa espanhola.

casas de prostituição espalhadas pelas cidades espanholas, sendo as cidades universitárias muito visadas, justamente pela grande procura que havia por parte dos estudantes: “tenían burdeles todas las ciudades [...] y las poblaciones provistas de Universidad, por ser los estudiantes muy frecuentadores de tales centros” (1998, p. 48).

Vale ressaltar que, nesse período histórico, existiam meretrizes que viviam sozinhas, como é o caso da personagem do conto. A maneira como o narrador mostra a prostituta, na narrativa, se assemelha à forma como os documentos históricos recolhidos por José Deleito e Piñuela descrevem as mulheres públicas do século XVII:

Las de categoría superior, que vivían solas e independientes en sus casas, sin escándalo, y recibían visitas de hombres de calidad, se les daba el nombre de mujeres enamoradas o mujeres de amor (Deleito y Piñuela, 1998, p. 44).

Percebe-se, então, por meio do que foi exposto, que é verossímil a presença da prostituta no conto de Cervantes, contribuindo assim, de forma pertinente para a composição do enredo.

Possivelmente o leitor do século XXI também se perguntaria se seria verossímil o artifício utilizado pela prostituta para conseguir o amor do garboso e valente estudante. O meio utilizado para tentar conquistar Rodaja foi preparando-lhe um feitiço que ele ingeriu ao comer uma pera, servida pela cortesã. Sobre o uso de poções e feitiços naquela época, a prática era extremamente abominada, de acordo com o Livro V das *Ordenações Filipinas* (1603): “qualquer pessoa que [...] der a alguma pessoa a comer ou a beber qualquer coisa para querer bem ou mal a outrem, ou outrem a ele, morra por isso morte natural” (Lara (org.), 1999, p.63).

O livro das leis filipinas, como fica claro, prescreve que as pessoas que se utilizavam destes meios para conseguir algum benefício poderiam sofrer duras penas, inclusive a morte. É correto afirmar, portanto, que é verossímil o uso de feitiços, inclusive com idêntico propósito ao mencionado na trama do conto, na Espanha do século XVII, embora fosse proibido este tipo de prática.

A respeito dos princípios estéticos e éticos mencionados no início deste artigo, deve-se considerar a exigência habitual da literatura no Século de Ouro de oferecer deleite e proveito ao leitor. Portanto, a partir dos aspectos expostos até aqui, frutos de uma parcial pesquisa da narrativa de uma das *Novelas Ejemplares* de Cervantes, podemos observar com mais precisão a presença da verossimilhança na tessitura do conto, como aspecto imprescindível para a exemplaridade, posto que, de acordo com

Sevilla Arroyo y Rey Hazas, “la obra bien hecha, verosímil, armónica y literária, conlleva inevitablemente la satisfacción ejemplar que produce la verdad moral aneja” (1991, p. 21).

É possível afirmar que os elementos até aqui analisados estão de acordo com os costumes da sociedade e do período em que está inserida a trama de *El Licenciado Vidriera*, com isso a narrativa torna-se um mundo possível, pois reconhecemos fatos que poderiam acontecer dentro daquele contexto histórico e social. Pode-se supor que, para o leitor do século XVII, o efeito verossímil torna a obra mais interessante, visto que tem uma chance maior de se identificar com ela. De acordo com os preceitos da teoria literária da época, esta aproximação do leitor é indispensável para que ele extraia ensinamentos que contribuam para seu enriquecimento moral e ético. Eis aí estreita ligação entre verossimilhança e exemplaridade na composição do enredo, pois o segundo princípio ocorre somente se o primeiro estiver bem fundamentado e convincente.

Ao longo desta pesquisa pudemos nos debruçar sobre alguns dos aspectos verossímeis presentes em *El Licenciado Vidriera*, possibilitando uma leitura um pouco mais esclarecedora do conto. A partir destes dados espera-se haver contribuído para que os leitores contemporâneos se envolvam com o texto de Cervantes e possam deleitar-se com o intrigante e verossímil enredo de suas *Novelas Ejemplares*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BENNASSAR, Bartolomé. **La España del Siglo de Oro**. Barcelona: Crítica, 2001.
- CERVANTES, Miguel de. **Novelas Ejemplares**. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.
- CUADERNOS DE HISTÓRIA. **La España del siglo XVII**. Henry Kamen, John H. Elliott y Dominguez Ortiz. Madrid: Sgel, 1985.
- DELEITO Y PIÑUELA, José. **La mala vida en la España de Felipe IV**. Madrid: 1998.
- LARA, Silvia H. (org.). **Ordenações Filipinas**, Livro V. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SEVILLA ARROYO, Florencio; REY HAZAS, Antonio. Edición, Introducción y notas. In: CERVANTES, Miguel de. **Novelas Ejemplares**. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ENSINANDO O FUTURO – VISÕES DA FICÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ATO DE LECIONAR

Jefferson Luiz Franco (CEP – Colégio Estadual do Paraná / Unibrasil)

Muito já se falou sobre a representação da figura do docente nas obras ficcionais. Enquanto as produções hollywoodianas dividem-se entre três estereótipos básicos (mártires sexualmente frustrados cuja vida limita-se ao magistério; indivíduos malignos que fantasiam submeter seus discentes a humilhações e discipliná-los sadicamente ou cruzados da justiça social que finalmente levarão aos pobres *chicanos* – ou outras minorias da moda – as luzes do conhecimento e o hábito do dever de casa), a literatura nacional teve sua própria dose de sarcasmo no retrato que o modernismo fez de Mademoiselle (“Atrás da catedral de Ruão”); além dos delírios mais ou menos erotizados de “A normalista” e “Amar, verbo intransitivo”.

Neste trabalho, nos debruçaremos, no entanto, sobre uma visão singular de um autor norte-americano a respeito do ensino no futuro, conforme ele era concebido no momento da produção do texto. “The Fun They Had” (1951), de Isaac Asimov nos fala de um futuro em que a função de ensinar passou pelo processo de robotização e a escrita se tornou um código arcaico, já que as crianças aprendem desde a primeira infância a expressar-se através de uma linguagem mais amigável às máquinas responsáveis por sua formação. Seguindo a máxima de que a ficção científica revela muito mais sobre a sociedade sua contemporânea do que sobre o futuro que prevê, vamos nos questionar sobre o que esse texto diz a respeito da forma como ensinamos.

O primeiro aspecto importante a ser abordado a respeito desse conto diz respeito não diretamente ao mesmo, porém, ao acesso a ele.

“The Fun They Had” foi publicado no Brasil em 1979, com o título “Como se divertiam”, no volume “A Terra tem espaço”, tradução de Affonso Blacheyre para a Livraria e Editora Hemus a partir da coletânea “Earth is Room Enough”, editada pela

norte-americana Doubleday em 1957 a partir de contos (e também dois poemas cômicos excluídos na versão brasileira) de Asimov publicados em revistas especializadas em textos de ficção científica e jornais.

A Hemus sobrevive contemporaneamente como uma parte da Leopardo Editora (<http://www.leopardoeditora.com.br/>), casa paulista que identifica-se orgulhosamente como herdeira da antecessora, esclarecendo que “além dos livros técnicos, a Hemus publicou mais de 800 títulos, alguns com mais de 10 edições”. As obras de ficção científica, porém, não fazem mais parte de seu catálogo, hoje aparentemente limitado ao relançamento de velhos produtos editoriais esotéricos e de auto-ajuda, traduções feitas a partir de materiais de direito autoral livre e textos didáticos de áreas diversas como engenharia, ótica, náutica e até um volume de biologia de autoria do mesmo Asimov (“O cérebro humano”) cuja obra ficcional está hoje sob controle da também paulista Editora Aleph, que a vem relançando com novas traduções, embora até o momento em que redijo esse texto só tenha demonstrado interesse na republicação dos romances do autor, que são, na realidade, a minoria de sua vastíssima produção.

O selo FC Hemus, que identificava a coleção dedicada às obras de ficção científica colocadas no mercado pela antiga editora, foi responsável por introduzir ou popularizar no Brasil, além de Asimov, autores como Theodore Sturgeon, Poul Anderson, Clifford D. Simak, James Blish, Ray Bradbury.

É, porém, fácil imaginar que o espaço mercadológico desse gênero literário no Brasil do final dos anos 1970 (apesar dos resquícios do “milagre econômico” que se evaporariam nos perdidos anos 80), não estava nem próximo do existente nos anos 50 e 60 norte-americanos, impulsionados pelo *boom* de crescimento posterior à Segunda Guerra e com a imaginação aditivada pela corrida espacial originada da disputa paranoica com a União Soviética pela supremacia política global. Um cenário que, mimetizado de várias formas, seria presença constante nas “space operas” da época, historietas de cowboys transpostas para o espaço cujas publicações traziam, inevitavelmente, beldades de trajes futuristas acuadas por monstros asquerosos.

Distante no espaço, no tempo e na importância regional do irmão norte-americano, nosso país só via os reflexos de tais avanços e medos refletidos nas produções cinematográficas e suas companheiras: as antenas de televisão que se multiplicavam rapidamente do Oiapoque ao Chuí, na maioria das vezes traduzindo o mundo em preto-e-branco, literal e também simbolicamente.

Talvez tenham sido tais limitações econômicas, uma suposição (que julgo relativamente errônea) de que os leitores potenciais dessas produções seriam apenas adolescentes imaginativos porém pouco críticos e o cenário não totalmente promissor para o gênero que levaram a editora a encomendar traduções não exatamente caprichosas dos textos que compunham seus volumes, muitas vezes afamados pelos erros relativos à língua pátria.

“The Fun They Had”, assim como o restante do volume no qual estava incluído o conto, ficou sob responsabilidade do tradutor Affonso Blacheyre, aparentemente muito ativo na época, pois traduziu desde obras de engenharia militar, política internacional e Hermann Hesse (para a editora Artenova, a partir de versões norte-americanas dos textos) até textos esotéricos como o “Dicionário dos sonhos” cujo autor misterioso assinava apenas Zolar, além de romances eróticos de Erica Jong.

Abaixo, reproduzi um trecho do texto original de Asimov e sua respectiva tradução. Podemos perceber que as opções de Blacheyre são, normalmente, literais, preferindo a clareza de “depois desmontou o professor” à tentativa de causar estranheza no leitor contida em “then took the teacher apart” – uma ambiguidade que pode ser entendida como “então levou o professor embora” tanto quanto “então fez o professor em pedaços” e que mantém quem faz uma primeira leitura mais alguns instantes no escuro sobre o fato do professor ser efetivamente uma máquina (já que a única menção anterior ao fato, a expressão “mechanical teacher”, também é originalmente uma ambiguidade).

He was a round little man with a red face and a whole box of tools with dials and wires. He smiled at Margie and gave her an apple, then took the teacher apart. Margie had hoped he wouldn't know how to put it together again, but he knew how all right, and, after an hour or so, there it was again, large and black and ugly, with a big screen on which all the lessons were shown and the questions were asked. That wasn't so bad. The part Margie hated most was the slot where she had to put homework and test papers. She always had to write them out in a punch code they made her learn when she was six years old, and the mechanical teacher calculated the mark in no time.

ASIMOV, Isaac. *The fun they had*. Disponível em: <http://users.aber.ac.uk/dgc/funtheyhad.html>. Consulta em: 17/07/2013

Tratava-se de homenzinho redondo, rubicundo, com uma caixa completa de ferramentas com mostradores e fios. Sorriu para Margie e lhe deu u'a maçã, depois desmontou o professor. Margie contara que ele não soubesse como refazer ou remontar o professor, mas o homenzinho sabia, sem dúvida, e depois de uma hora, mais ou menos, lá estava novamente aquilo, grande, preto e feio, com uma tela em que todas as lições apareciam e as perguntas eram feitas. Não estava tão mau. A parte que Margie mais detestava era a frincha por onde tinha de enfiar os deveres de casa e os testes respondidos. Sempre fora

preciso escrevê-los em código de furos que a tinham obrigado a aprender aos seis anos de idade e o professor mecânico calculava a marca num piscar de olhos.
ASIMOV, Isaac. Como se divertiam. In: *A terra tem espaço*. Tradução de Affonso Blacheyre. São Paulo: Hemus, 1979.

As opções literais não são, no entanto, o único problema da tradução. Obviamente o discurso indireto livre empregado em “That wasn't so bad” desejava dar a entender que a protagonista não achava tão ruim a parte de suas aulas que envolvia prestar atenção às lições e responder às questões formuladas pelo computador que a educava quanto o fato de ter de apresentar deveres e testes. A tradução “Não estava tão mau”, no entanto, parece a dar sensação de uma súbita preocupação da criança com a saúde do autômato do qual não gostava.

Há diversos outros pontos fracos ou questionáveis na tradução de Blacheyre, mas é claro que não nos cabe aqui a revisão crítica de um trabalho que certamente atendia às condições sociais e monetárias da Hemus e do profissional que foi contratado para dar conta de um gênero de baixa circulação no país e que provavelmente não constituía sua especialidade.

Obviamente, o objetivo de um trabalho tão breve quanto este não pode ser analisar esteticamente e a fundo cada uma das características presentes na prosa destes autores e sua posterior transposição para nosso vernáculo. Mesmo por que não há quaisquer tentativas visíveis desses, literalmente, profissionais da escrita de irem além do mero entretenimento. São artesãos que utilizam de ferramentas da literatura para criar o que podemos chamar, de acordo com as ideias expostas por José Paulo Paes em seu ensaio de 1988 intitulado *Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado)* de um produto honesto, sem a pretensão de tomar de assalto o panteão do beletismo, mas sim, pura e simplesmente, divertir o leitor.

O próprio Asimov era adepto do conceito de que a ficção científica resumia-se a uma “literatura de ideias”, ou seja, toda sua preocupação como autor estava centrada no “plot” a ser desenvolvido, deixando em segundo plano preocupações com a estética e sofisticação da linguagem empregada. Na verdade, o escritor nascido russo, que viveu a maior parte de sua vida em Nova Iorque definia seu modo de escrever como o de um “operário” das palavras, conforme Bráulio Tavares nos conta em “Asimov e a literatura de ideias”, artigo publicado na versão nacional da revista Isaac Asimov Magazine (número 21, maio de 1992) que fazia um balanço da obra do autor que morrera há cerca

de um mês, em 6 de abril, e que começa textualmente com as palavras “Isaac Asimov não era um grande escritor e sabia disso”...

Tal esclarecimento é importante para que não frustremos quem espera encontrar neste texto reflexões eloquentes a respeito da falta de profundidade dos personagens presentes neste conto ou sobre a previsibilidade e artificialismo quase infantil dos diálogos. Seguiremos com Isaac: se é a mera ideia do enredo aquilo que norteia a produção, é sobre ela que nos debruçaremos, já que não haveria, mesmo, dificuldade alguma em apontar deficiências literárias em nosso *corpus* – uma missão, portanto, nada desafiadora.

O enredo de “The Fun They Had” se passa em 17 de maio de 2157, cerca de dois séculos adiante da data de produção do texto. A visão do futuro expressa no conto é bastante pueril do ponto-de-vista social. Os dois personagens centrais, um garoto de 13 anos e sua amiga de 11 falam e comportam-se com todos os maneirismos, pudores e receios das crianças norte-americanas da década de cinquenta do século XX. A tecnologia descrita na obra parece não ter afetado de modo algum as relações sociais e tampouco apressado a puberdade dos protagonistas. O cenário, devidamente acrescido das diversas engenhocas que sempre povoaram a imaginação de quem tenta pensar o futuro são, no máximo, representações mais compactas das tecnologias disponíveis na primeira metade do século passado: a leitura é feita na tela da televisão e subentende-se a mesma como um grande objeto preso à parede diante do qual postava-se (de maneira muito pouco prática, hoje podemos deduzir, o leitor). A instrução das crianças, no entanto, não se utiliza do mesmo recurso audiovisual – por motivos não exatamente lógicos (a não ser o fato de não existir a ideia de convergência ou de multifuncionalidades na época) o professor robotizado é descrito como uma unidade autônoma, de construção aparentemente complexa e frágil, pois ambos os alunos descritos no conto já haviam enfrentado defeitos em seus docentes, tenha sido, no caso de Marge, em suas engrenagens constituintes ou, no caso de Tommy, o completo desaparecimento de todos os assuntos de História.

As tarefas são introduzidas no aparelho sob a forma dos hoje velhíssimos cartões perfurados, em uma linguagem de programação ensinada aos alunos aos seis anos de idade – o que desperta questões óbvias: que forma de programar tão simples é essa capaz de ser entendida e praticada por crianças que sequer foram alfabetizadas? Quem a ensinava? O que acontecia ao processamento do professor caso houvesse erros na

transcrição dos códigos? Só existirão no futuro atividades objetivas? Nada de aulas de redação, interpretação textual, debates orientados, trabalhos artísticos ou educação física?

Quando ignoramos todos esses obstáculos ao contrato de verossimilhança, no entanto, podemos enxergar no texto de Asimov sombras da primeira das questões sobre a prática da docência que desejamos discutir aqui: ao terminar o texto, em plena aula automatizada, sonhando com o tempo em que estudantes ancestrais precisavam deslocar-se cedo, todas as manhãs, a prédios especializados e terem aulas juntos, orientados por docentes de carne e osso, Marge não pode deixar de pensar em como as crianças da época deviam amar a escola, por ser tão divertida.

A piada é clara e contém uma obviedade que, pelo jeito, tem escapado de nossa perspectiva contemporânea: não é um pré-requisito para sua educação (e nem mesmo é esperado, na verdade) que as crianças amem o ato de ir à escola. Chocante? Não, apenas humano: desde a psicanálise freudiana é patentemente óbvio que o processo educacional é, sim, repressivo, já que o aprendizado das regras sociais é uma forma de repressão. Nos instantes iniciais da aprendizagem, ao ser impedida de satisfazer suas necessidades fisiológicas no sofá da sala ou na própria cama, já existe uma repressão atuando sobre o ser humano – você tem vontade de urinar, mas a sociedade não permite que você satisfaça esse desejo, a não ser em determinados locais específicos.

A escola potencializa e também canaliza essa repressão: para que a aprendizagem seja possível, ela deve ser exercida regularmente, seu desejo de ir e vir será restrito, seus dias passarão a contar com uma rotina concebida por entes externos ao seu poder que vão sobrepor seus horários àquele que você gostaria de seguir. Isso é repressão. Todas as experiências pedagógicas e métodos educacionais “experimentais”, “modernizadores” e “libertários” são somente formas de disfarçar essa realidade simples e óbvia.

Não existirá, então, o projeto educacional revolucionário, que saia dos modelos já estabelecidos e incorporando novas tecnologias apresente resultados tão incrivelmente positivos e seja tão espetacularmente lúdico (denominação sempre na moda) que seja amado pelos discentes e pelos docentes em igual medida? A resposta é óbvia: não enquanto houver uma sociedade industrial.

O papel da escola, qualquer que seja sua base, é garantir o acesso, a novas gerações, do conhecimento já adquirido pela humanidade. Esse processo não é isento de

interesses – ele garante a sobrevivência de nossa espécie. Atualmente nosso conforto material e a produção em massa que permite nossa subsistência já depende de que as crianças sejam preparadas para serem entes produtivos socialmente. Indivíduos que entendam a herança tecnológica de seus antepassados e não precisem aprender por que os combustíveis fósseis, são, afinal, uma fonte energética mais viável para veículos do que caldeiras a vapor e, assim, possam pensar diretamente no próximo passo a ser dado, sem precisar percorrer todo o caminho intelectual de milhares de anos que levaram até este ponto do desenvolvimento humano.

Para cumprir eficazmente esse papel, a educação contemporânea moldou-se à nossa era industrial: é impossível que um só ser humano retenha todas as informações, mesmo básicas, produzidas ao longo de uma história milenar de construção do conhecimento. Então, surgiram especialistas: biólogos, químicos, alfabetizadores, filósofos, matemáticos... assim como em uma indústria é inviável (técnica ou economicamente) que um só trabalhador cumpra todos os papéis na elaboração de um sofisticado produto final, é improvável que um só docente pudesse dar conta com eficácia da formação de um estudante, que dizer dos milhões que chegam ao nível escolar anualmente apenas em nosso país.

Essa conclusão pode parecer de uma obviedade ululante para alguns e de uma crueldade atroz para outros (ou para os mesmos), no entanto, desejei ressaltá-la pois a mesma parece ter ficado esquecida ou ter se tornado sinônimo de conformismo nas discussões pedagógicas levadas adiante atualmente. No entanto, é fácil perceber que qualquer regime de governo: capitalista, socialista ou marxista não pode prescindir da indústria nos seus moldes contemporâneos. Tanto faz quem possui os bens de produção ou como seus produtos são distribuídos (ou se são produtos físicos, intelectuais ou virtuais) – de qualquer forma eles têm de ser elaborados por seres humanos que precisam de formação para tal. Como seria viável educar milhões igualmente de maneira individual? Seria possível ou sequer imaginável não reprimir uma população inteira de discentes em termos temporais, espaciais ou disciplinares? Mesmo que tal forma de educação fosse possível ela seria ao menos realmente desejável?

O tempo perdido nas discussões educacionais buscando formas “lúdicas” de transformar o ambiente escolar em um espaço amado e desejado por todos os seus frequentadores jamais vai resultar em qualquer resposta viável para o ensino. É preciso que nossos esforços se voltem para maneiras de ensinar mais eficientemente, modos de

oferecer maiores desafios e oportunidades de compreensão. Os estudantes (assim como seus professores) podem, eventualmente (e até muito provavelmente), vir a amar um processo de aprendizagem estimulante e o espaço em que ele acontece, mas se isso não acontecer, não quer dizer que tal processo falhou – simplesmente quer dizer que somos humanos e precisamos aprender a conviver com essa inconveniente limitação.

REFERÊNCIAS

ASIMOV, Isaac. Como se divertiam! In: *A Terra tem espaço*. Trad. de Affonso Blachyre. São Paulo: Hemus, 1979.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução de David Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Debates, 104).

FERNANDES, Fábio. *Ficção Científica: sobre nós e nossa condição*. Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ac&id=2835>. Consultado em 14/10/2013.

KOTHE, Flávio. *A narrativa trivial*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

LUCKHURST, Roger. *The Many Deaths of Science Fiction: A Polemic*. In: *Science Fiction Studies*, n. 62, v. 21, março de 1994. Disponível em: <http://www.depauw.edu/sfs/backissues/62/luckhurst62art.htm>. Consultado em: 14/10/2013.

PAES, José Paulo. As dimensões do fantástico. In: *Gregos & baianos*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.184-192.

PAES, José Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado). In: *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SMITH, Mortimer. *And Madly Teach: A Layman Looks at Public School Education*. New York: Henry Regnery Company, 1949.

TAVARES, Bráulio. *Asimov e a Literatura de Idéias*. In: Isaac Asimov Magazine, número 21. Rio de Janeiro: Editora Record, outubro de 1991.

TODOROV, Tzevetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Debates, 98).

WOLFE, Gary K. *Roger Luckhurst on Evaporating Genres: Essays on Fantastic Literature*. In: Los Angeles Review of Books. Disponível em: <http://lareviewofbooks.org/review/boiling-point>. Consultado em: 14/10/2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ENSINO DE GRAMÁTICA: A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Christine Muniz – (G - UEPG)

Eliane Santos Raupp – Orientadora

Resumo: Este trabalho consiste em dar continuidade ao projeto inicial: “Ensino de Gramática, três pontos de vista: livro didático, professores e alunos”, o qual visa investigar como é realizado o ensino de gramática e como este é realizado no ensino fundamental, a fim de verificar se o que é estudado nessa fase garante ao aluno o domínio necessário dos assuntos que serão tratados posteriormente, no ensino médio. Assim, este trabalho irá apresentar o resultado da análise de questionários aplicados aos professores e alunos do ensino fundamental de uma instituição pública de Castro-PR com o intuito de compreender como os professores abordam os conteúdos gramaticais em suas aulas e compreendem o que seja gramática; o questionário realizado junto aos alunos, por sua vez, consiste em verificar suas dificuldades de aprendizagem. O presente estudo será fundamentado em alguns teóricos como: Antunes, Neves, Perini, Possenti, Travaglia e Mendonça, os quais apresentam pesquisas relacionadas ao ensino de Gramática, além das Diretrizes Curriculares Estaduais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, que recomendam o ensino de Análise Linguística, uma vez que “essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos” (PARANÁ 2008 p 77).

Palavras-chave: Ensino de Língua; Gramática; Análise Linguística.

Introdução

Partindo de discussões sobre o ensino de gramática abordadas em um trabalho anterior: “Ensino de gramática, três pontos de vista: livro didático, professores e alunos”, esse trabalho pretende apresentar a visão de teóricos sobre o ensino de gramática e tem por objetivo compreender como esse ensino é realizado.

Para alcançar os objetivos propostos para a presente pesquisa, primeiramente foi realizado um levantamento teórico sobre o tema e, em seguida, a aplicação de um questionário com professores e alunos do ensino fundamental de uma instituição pública de Castro, a fim de compreender como os professores de língua portuguesa do ensino fundamental abordam os conteúdos gramaticais e verificar as possíveis dificuldades de aprendizagem de seus alunos e, ao mesmo tempo, verificar

como essas se relacionam com as teorias apresentadas segundo os autores consultados: Antunes, Neves, Perini, Possenti, Travaglia e Mendonça, os quais apresentam pesquisas relacionadas ao ensino de Gramática, além das Diretrizes Curriculares Estaduais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa.

O interesse pelo tema surgiu das discussões sobre o ensino de língua e de gramática, realizadas pela sociedade e teóricos como Antunes e Travaglia, os quais apontam que o ensino de gramática ainda é realizado de forma tradicional, impossibilitando a reflexão dos alunos e a verdadeira compreensão da função dos elementos gramaticais.

O artigo foi dividido em tópicos e subtópicos para facilitar a compreensão do texto.

Abordagens do ensino de gramática:

Muitas pessoas possuem uma visão tradicional sobre o ensino de gramática, pensam que o objetivo deste é apenas melhorar a leitura e a escrita, mas segundo Antunes (2003):

“Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo.”

Nessa mesma direção, Perini (2006, p. 27-28) destaca que:

“Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito pelo contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos para o estudo da gramática estão primeiro a habilidade de leitura fluente e, depois um domínio razoável da língua padrão [...] Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura.”

Talvez esses pensamentos, de que o ensino de gramática seja um meio para se aprender ler e escrever melhor, se deva aos objetivos para qual foi criada. A gramática teve origem há dois séculos antes da era cristã na escola de Alexandria, sendo os gregos os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e às suas estruturas gramaticais com objetivo de preservar a pureza da língua grega que estava sendo contaminada por barbarismos. (LIMA, 2006, p.36).

Neves (2002, p.49) aponta que o surgimento da gramática tinha por objetivo central a unificação de um padrão de língua escrita, mas essa unificação também se estendeu à língua falada, o que segundo Bagno (1999, p.149), acarretou em alguns problemas, como as diferenças entre classes sociais. A linguagem utilizada por cada pessoa passou a ser um espelho de sua condição social, se alguém se utilizava da língua considerada padrão era considerado importante diante da sociedade, já os que se utilizavam de uma língua diferente desta sofriam preconceitos. Percebe-se, então, que o objetivo de se ensinar gramática parece continuar sendo o de transmitir a língua prestigiada pela sociedade.

A partir do levantamento teórico e das respostas coletadas na entrevista realizada com alunos e professores do ensino fundamental, foi possível perceber que os professores trabalham com os elementos gramaticais isoladamente, retirando-os de um contexto, fazendo com que esses percam o sentido. Dessa forma, os alunos acabam decorando as definições com um único objetivo, “tirar uma boa nota na prova”. Questionamos: será que com o passar do tempo esses alunos não irão esquecer o que decoraram?

Segundo Antunes (2003), o objetivo que reside “nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm”.

O ensino de Gramática, ainda na perspectiva de Antunes (2003), deveria ser mais relevante, ou seja, deveriam ser selecionadas as regras e noções úteis para o uso social e funcional da língua. Nesse sentido, os pontos de gramática “viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente (ANTUNES, 2009, p. 39-40)”.

Ainda nessa linha de raciocínio, as DCEs (2008, p 78) destacam que “considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados”. Assim, os alunos vão conseguir compreender a função que cada elemento possui dentro de um texto, relacionando texto e contexto, observando os efeitos de sentido de cada elemento no texto e realizando a efetiva análise linguística, a qual, segundo as DCEs “abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos” (PARANÁ 2008, p. 77). A respeito da análise linguística, Mendonça (2006, p. 205) destaca que:

“O termo análise linguística não foge às regras, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.”

Assim podemos concluir ainda segundo Mendonça (2006) que, o que caracteriza um trabalho com a análise linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos elementos linguísticos, o que com certeza contribuirá, para a formação de leitores – escritores de gêneros diversos, os quais estarão preparados para participar de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Trabalhar com essa prática não significa excluir o ensino de gramática, mas sim incluí-lo em um projeto de ensino de análise dos sentidos e das funções linguístico-discursivas exercidas pelos elementos gramaticais no texto, pois, durante as aulas, haverá momentos em que o aluno não vai compreender a função de um determinado elemento e, então, será preciso estudá-lo separadamente, mas com um detalhe, o aluno já saberá que aquele determinado elemento faz parte de um conjunto e, portanto, está inserido em um contexto.

Aplicação do questionário:

O objetivo da aplicação dos questionários com alunos e professores do ensino fundamental foi o de compreender como a gramática é trabalhada e apreendida nesta fase, com o intuito de descobrir as metodologias usadas para esse ensino e se elas garantem ao aluno o domínio necessário dos conteúdos gramaticais para estes ingressarem no ensino médio.

O questionário foi aplicado em uma instituição pública do município de Castro, com professores e alunos do ensino fundamental. Primeiramente, foi solicitada à coordenação do colégio, a permissão para realizar a entrevista com os alunos.

Recebida a autorização, seguiu-se para a segunda etapa: a escolha dos alunos, os quais foram escolhidos cinco do 7º ano e seis do 9º ano.

A aplicação do questionário sofreu algumas interferências, por exemplo, na escolha dos alunos do 7º ano, o critério de seleção foi o fato de terem obtido notas boas na prova, e, no 9º ano, como a professora estava respondendo seu questionário na biblioteca (local disponibilizado pelo colégio, para a realização dos questionários) junto com seus alunos, estes começaram a pedir respostas e a perguntarem se suas respostas

estavam “corretas”. Buscou-se explicar que, como as questões eram de cunho pessoal, não existiriam respostas certas ou erradas. No entanto, essa preocupação em buscar com o professor as respostas “corretas” não pode ser descartada dessa pesquisa, pois nos levou a pensar na influência do docente no exercício de sua profissão.

Questionário – professores:

O questionário realizado com os professores, continha seis perguntas. Eram elas:

1. Há quanto tempo exerce a profissão?
2. O que você entende por gramática?
3. De que modo você ensina gramática em suas aulas? Por que você ensina desse(s) modo(s)?
4. Como os alunos recebem essa metodologia utilizada por você para ensinar gramática?
5. É possível perceber a dificuldade dos alunos em relação aos conteúdos de gramática? Como você percebe essa(s) dificuldade(s)?
6. Para você, qual é a finalidade do ensino de gramática?

Para facilitar a análise foram selecionadas apenas três perguntas (perguntas 2, 3 e 6), as quais se relacionam mais com os objetivos esperados (por motivos éticos, os professores serão chamados de professor 1 e professor 2). As respostas foram transcritas fidedignamente e sem nenhuma alteração na escrita do professor.

Análise dos questionários

Pergunta 2: O que você entende por gramática?

Professor 1: “Classes Gramaticais”

Professor 2: “Algo que faz parte de um ensino de língua.”

Pode - se perceber com essas respostas visões ainda tradicionais e/ou vagas sobre o que seja gramática.

Segundo Antunes (2003), “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”. Não podemos inventar palavras e nem temos a liberdade de colocá-las em qualquer lugar e nem de compor de qualquer jeito enunciados, falamos através de regras particulares da gramática.

“...toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente de seu prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.” (ANTUNES, 2003, p.85)

Pergunta 3: De que modo você ensina gramática em suas aulas? Por que você ensina desse(s) modo(s)?

Professor 1: “De forma contextualizada, sempre utilizo um gênero textual: música, poesia...”

Professor 2 : “Integrada a textos os alunos não gravam regras”

A partir dessas respostas, pode-se perceber uma mudança em relação ao entendimento do que seja gramática e seu ensino, pois o que foi descrito aparentemente como tradicional e estruturalista na pergunta 2 se transformou em algo “contextualizado e atual”.

Antunes (2003) discute essas questões e defende um conjunto de implicações pedagógicas provenientes das ações dos professores “Uma gramática que seja relevante; Uma gramática que seja funcional; Uma gramática contextualizada; Uma gramática que traga algum tipo de interesse; Uma gramática que liberte, que “solte” a palavra; Uma gramática que prevê mais de uma norma; E uma gramática que é da língua, que é das pessoas”.

Pergunta 6: Para você, qual a finalidade do ensino de gramática?

Professor 1: “ Conhecer e aprender a língua padrão uma vez que a língua portuguesa é a língua materna. Assim , o aluno precisa saber falar e utilizar a sua língua, principalmente na escrita.”

Professor 2:“Passar no vestibular, por que o a gramática aprende-se leitura.”

Com essas respostas, somos levados de volta para um conceito tradicional, a língua é tratada como um código fechado, algo homogêneo.

Segundo Travaglia (1998), a gramática normativa é vista como uma lei que regula o uso da língua, ditando normas para a “correta” utilização oral e escrita de um

idioma. Tais normas são criadas a partir do uso consagrado de bons escritores ignorando que a língua é heterogênea e que cada indivíduo ou grupo tem uma maneira de utilizar a língua, a partir disso, criam-se preconceitos contra a variação.

Questionário – Alunos:

O questionário dos alunos do fundamental consistia em seis perguntas:

O que você entende por gramática?

Você gosta de estudar gramática?

Como a gramática é ensinada em sua sala de aula?

Em sua opinião, como a gramática deveria ser ensinada?

Você tem dificuldades para aprender gramática ou acha fácil?

Por que você acha que deve aprender gramática?

Com o questionário dos alunos também foi feita a seleção das três perguntas (pergunta 1, pergunta 2 e pergunta 5) que estão relacionadas aos objetivos esperados, ou seja, verificar possíveis dificuldades. As respostas dos alunos também transcritas sem nenhuma alteração na sua forma escrita.

Alunos do 7º ano:

Pergunta 1: O que você entende por gramática?

Alunos 1 e 2: “Língua Portuguesa”

Aluno 3: “Que é muito legal e que tudo que aprendemos é importante.”

Aluno 4: “ Entendo por: expressões da língua portuguesa.”

Aluno 5: “ Não sei”

Pergunta 2: Você gosta de estudar gramática? Por quê?

Aluno 1: “ Sim, porque sei que vou precisar no futuro.”

Aluno 2: “ Sim. Por que aprendo mais palavras”

Aluno 3: “ Sim. Porque nós conhecemos melhor o português”.

Aluno 4: “ Sim, por que isso ajuda a entender as coisas do país, isso colabora na formação e no aumento do conhecimento.

Aluno 5 “ Por que é legal e é interessante.”

Pergunta 5: Você tem dificuldade para aprender gramática ou acha fácil?

Aluno 1: “Depende do conteúdo, pois tem umas atividades mais difíceis, e outras mais fácil.”

Alunos 2 e 5: “acho fácil”

Aluno 3: “ não e eu acho fácil”

Aluno 4: “ Depende do conteúdo ensinado, pois há coisas difíceis de se entender, e outras simples.

Alunos do 9º ano:

Pergunta 1: O que você entende por gramática?

Aluno 1: “ aula de português”

Aluno 2: “ Como se fosse o ato de ler escrever. A língua portuguesa”

Aluno 3: “ (Aula matéria) que amplia seus conhecimentos e deve ser passada para ajudar em nosso desenvolvimento e vai ser útil para nossa vida toda, pois erros de gramática custam muito.

Aluno 4 “ Um conteúdo de leitura e questões.

Aluno 5: “ Português”

Aluno 6: “por tudo, ler, escrever e acima de tudo entender.”

Pergunta 2: Você gosta de estudar gramática? Por quê?

Aluno 1: “ Gosto claro, por que eu acho muito interessante porque o conteúdo de português vai muito além de escrever textos ou poemas.

Aluno 2: “ Gosto, eu acho ela fácil e bem interessante”.

Aluno 3 : “+ ou – pois é uma aula regular”.

Aluno 4: “ Não, não me interessa muito nas aulas de português, depende do professor.

Aluno 5: “gosto é minha matéria preferida”

Aluno 6: “ Depende, as vezes é bom, as vezes difíciu ruim”

Pergunta 3: Você tem dificuldade para aprender gramática ou acha fácil?

Aluno 1: “ não é difícil e nem fácil, mas não tenho dificuldade”

Aluno 2: “ Com algumas partes da matéria não muito intendo mas grande parte da matéria eu intendo”.

Aluno 3: “ não muito, eu acho regular.”

Aluno 4: “ Sim porque eu sou meio desatento.”

Aluno 5: “ É muito fácil pois gramática no se aprende se entende”

Aluno 6: “Depende da matéria que é ensinada em português as vezes sim as vezes não”

Com a observação, realizada durante a aplicação dos questionários, e as respostas obtidas, foi possível perceber uma semelhança entre o 7º e o 9º ano. Os alunos das duas turmas tiveram dificuldade em responder a questão relacionada ao que eles entendem por gramática. A professora do 7º ano, no momento da seleção dos alunos me alertou sobre esse fato, então foi necessário uma breve explicação com a exposição de alguns elementos gramaticais, a qual foi realizada de uma maneira que não interferisse muito nas respostas, porém a interferência foi “ inevitável” e talvez esse seja o motivo das respostas dessa pergunta estarem parecidas.

Outro detalhe em relação à dificuldade de responder os questionários foi em relação a duas questões não discutidas nesse trabalho (perguntas 3 e 4). Como a gramática é ensinada em sua sala de aula? Em sua opinião, como a gramática deveria ser ensinada? Foi possível perceber que os alunos ficaram confusos, pois todas as respostas foram vagas.

Importância de uma gramática ensinada através de textos

A partir de questões apresentadas sobre o ensino de Língua Portuguesa, pode-se perceber que tanto professores quanto alunos deram em suas respostas muita importância ao ensino de gramática contextualizada, um ensino de gramática através de textos.

Conforme os PCNs, (1999, p.140) o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo ser, portanto, objeto também único de análise/síntese. A partir disso, o ensino de gramática não deve ser realizado de maneira isolada, uma vez que um texto permite explorar as nomenclaturas gramaticais e os significados que elas representam em um texto, pois, ainda segundo os PCN's (1999, p.139), é através da produção textual que o indivíduo consegue se expressar e interagir verbalmente com o outro.

Cabe aqui destacar a análise linguística que, segundo Mendonça (2006, p. 206) tem como objetivo geral refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. É importante lembrar, conforme Geraldi (1997c:74), em nota de rodapé que:

“A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale apenas citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...)”.

Sendo assim a avaliação das produções realizadas pelos alunos, não poderá ser feita apenas em seus aspectos gramaticais e ortográficos e sim verificar junto com o aluno se ele atingiu o objetivo pretendido para alcançar os leitores destinados.

Considerações Finais

A partir das respostas coletadas com os professores foi possível perceber que o discurso nos conduz a acreditar que suas metodologias estão voltadas para uma gramática contextualizada, em que os conteúdos gramaticais são abordados dentro de seus contextos.

As DCEs (2008, p 78) apontam que “considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados”.

O ensino de gramática na perspectiva de Antunes (2003) deveria ser mais relevante, ou seja, deveriam ser selecionadas as regras e noções úteis para o uso social e funcional da língua, propondo-se uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua contextualizada, promovendo a produção e a análise de textos o mais frequente possível e é preciso também que a gramática que esteja sendo ensinada traga algum tipo de interesse para o aluno, estimulando-o a pesquisar e a estudar.

Em relação às respostas dos alunos, eles parecem não ter muitas dificuldades com os conteúdos e os métodos abordados pelos professores nas aulas, pois esses tratam os elementos gramaticais de uma maneira interessante, com textos que chamam a atenção dos alunos, porém a preocupação desses alunos em responder de acordo com o que o professor acha “certo”, nos faz duvidar dessa nossa hipótese aparentemente.

Pode-se chegar à conclusão de que, mesmo abordando uma gramática contextualizada em suas metodologias, resquícios de gramática tradicional, são possíveis no que se refere ao conceito de gramática e de sua finalidade, afinal ainda vivemos em um paradoxo sobre ensinar ou não ensinar gramática e como ensina?

É evidente que esse fato influencia na aprendizagem dos alunos, porque, por mais que pelas respostas eles não tenham apresentado dificuldades em relação a esse ensino, na escrita delas, mostraram - se confusos.

Referencias

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: O que é, como se faz.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BUNZEM, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação de professores,** São Paulo: Parábola, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 1998.

GERALDI, J.W. **O texto em sala de aula.** Editora Ática. São Paulo, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática-história, teoria, análise e ensino.** São Paulo. UNESP, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais. Língua Portuguesa, ensino fundamental;** Curitiba, 2008.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 2006.

PERINI, Mário. **Sofrendo a Gramática – A matéria que ninguém aprende.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LIMA, S. N. de. A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica: depoimentos de professores de rede pública. 193 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 4ª Ed. SP: Cortez, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ESCRITA, NARRAÇÃO E SIMBOLOGIA NO CONTO “A ESTRUTURA DA BOLHA DE SABÃO”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Veridiana Valeska Ribas (graduanda) – UEPG

Ubirajara Araujo Moreira (doutor) - UEPG

0. Da autora e sua obra

Neste artigo propomos uma análise interpretativa do conto **A estrutura da bolha de sabão**, de Lygia Fagundes Telles, tendo por referência a edição de 1991, em que esta narrativa é (re)publicada no livro que passou a ter o mesmo título do conto, no lugar do título inicial, que era **Filhos pródigos**, de 1978. O trabalho terá como perspectiva três dimensões que, segundo nosso parecer, se entrelaçam intimamente neste conto, garantindo a coerência estrutural e artística da obra, a saber: 1) caracterização de aspectos fulcrais da linguagem narrativa da autora; 2) a questão do narrador e do foco narrativo, com o que a linguagem narrativa mantém fundamental relação, já que se está diante de uma narradora de primeira pessoa; 3) e certo conjunto de símbolos que perpassam toda a narrativa, dotando-a de forte coerência no nível tanto da linguagem quanto do universo nela e por ela representado.

Isto posto, nunca é demais relembrar e destacar que a autora deste conto é considerada uma das vozes femininas mais importantes da ficção brasileira contemporânea, figurando ao lado, por exemplo, de Rachel de Queiroz e de Clarice Lispector. Sabe-se que desde 1982 ela detém a cadeira nº 28 da Academia Paulista de Letras, assim como, três anos depois, passou a ocupar a cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Letras – eventos que evidenciam o reconhecimento e a consagração, por seus pares, de sua acurada qualidade de grande ficcionista de nossas letras.

Lygia, nascida na cidade de São Paulo em 19 de abril de 1923, publicou seu primeiro livro, **Porão e Sobrado** (contos), em 1938; era, portanto, apenas uma adolescente de quinze anos... Desde então, não parou mais de escrever e publicar. Mas

esse livro e os dois seguintes, também de contos: **Praia viva** (1944) e **O cacto vermelho** (1949, Prêmio Afonso Arinos, da Academia Brasileira de Letras), a autora passou a deixar de lado, por julgá-los imaturos, vetando assim suas reedições.

A esse respeito, Suênio Campos de Lucena, que a entrevistou em 1998, em Salvador, relata: “Perguntei-lhe numa destas entrevistas se ela não cogitava reeditar alguns desses títulos relegados ao esquecimento. Confessou que pensava, talvez, na reedição do livro **Histórias do desencontro**, publicado em 1958. Quanto aos outros, o adeus era mesmo definitivo.” (Lucena, 2002, p. 6-7).

A escritora não permite novas publicações desses seus primeiros livros argumentando que sua indisposição (palavra que ela mesma usa ao se referir a eles) apresenta-se pelo fato de que, dentro do contexto problemático que nossa sociedade brasileira enfrenta, não quer que os jovens percam tempo lendo contos aos quais chama de “ginasianos”, mas que conheçam o seu melhor, o melhor que pôde dar dentro de suas possibilidades. Esse depoimento é mais um dos claros indicadores do seu comprometimento com a literatura de qualidade. (Cadernos..., 2009, p. 29).

Concordando com a apreciação crítica de Antonio Candido, que considera seu primeiro romance, **Ciranda de pedra**, de 1954, a obra indicadora da sua maturidade como escritora, Lygia passa a adotá-lo como o verdadeiro marco inaugural de sua carreira literária. (Lucena, 2002, p. 6-7; Telles, 1981, p. 90-91; Cadernos..., 2009, p. 29). Assim escreveu Antonio Candido: “Em Lígia Fagundes Teles [sic] (maturidade literária com **Ciranda de pedra**, 1954), que sempre teve o alto mérito de obter, no romance e no conto, a limpidez adequada que penetra e revela, sem recurso a qualquer truque ou traço carregado, na linguagem ou na caracterização.” (Candido, 1989, p. 206. Obs. O ensaio **A nova narrativa**, de onde esta passagem foi extraída, é de 1979).

Esse romance, com *mais de trinta edições* (o que por si só já fala da grande receptividade da escritora junto ao público!), recebeu duas versões diferentes para a televisão, sob a forma de telenovela, ambas produzidas pela Rede Globo: uma em 1981 e a outra, mais recentemente, em 2008.

Seu caminho pelo mundo literário é bastante extenso e rico, e, por isso mesmo, lhe tem rendido muitas honrarias e prêmios, entre eles os destacados: *Grande Prêmio Internacional Feminino para Estrangeiros*, na França, pelo seu livro de contos **Antes do baile verde** (1970); as três prestigiadas premiações recebidas pelo romance **As meninas** (1973): *Prêmio Coelho Neto*, da Academia Brasileira de Letras, *Prêmio*

Ficção, da Associação Paulista de Críticos de Arte, e o *Prêmio Jabuti*, da Câmara Brasileira do Livro; sendo que este romance mereceu versão cinematográfica homônima, em 1995, com roteiro de David Neves e direção de Emiliano Ribeiro; e Lygia Fagundes Telles recebeu ainda o maior prêmio literário da língua portuguesa, o *Prêmio Camões*, em 2005, pelo conjunto de sua obra.

Sobre esta premiação, assim se pronunciou, entre tantos outros, o escritor português Urbano Tavares Rodrigues¹, no **Jornal de Letras**, de Lisboa:

Lygia Fagundes Telles teve finalmente o Prêmio Camões, que há muito merecia pela riqueza de sua obra literária tão brasileira e tão universal, tão sutil e mágica, tão realista na análise social e na indagação do mais fundo e contraditório dos seres humanos. É uma feiticeira generosa, exímia, a desocultar nas suas ficções a beleza secreta da vida. (Apud: Telles, 2007).

Estes prêmios são parte de um conjunto de homenagens que evidenciam o reconhecimento da excelência de sua obra literária tanto por seus pares e pela crítica especializada, como pelo grande público, quando se considera, por exemplo, o fato de que os seus romances “**Ciranda de pedra** e **As meninas** já ultrapassaram a trigésima edição”. (Lucena, 2002, p. 7). Vale ainda acrescentar que tem livros traduzidos para oito idiomas: alemão, espanhol, inglês, francês, italiano, polonês, sueco e tcheco.

E cabe finalmente destacar que neste ano de 2013, em que a escritora completou noventa anos, o Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca, em colaboração com a Academia Brasileira de Letras, vem organizando as *Jornadas Internacionales ‘En el 90 Aniversario de Lygia Fagundes Telles’*, a serem realizadas nos dias 3 e 4 de outubro de 2013, na Espanha. O evento terá a participação de especialistas e estudiosos para oferecer uma leitura “do outro lado do Atlântico” sobre a obra e a figura da escritora brasileira. (Universidad, 2013).

Todavia, essa grande escritora, que conseguiu conquistar tantos prêmios por seu trabalho, reconhece que seu amadurecimento literário só veio a partir do momento em que começou a se tornar mais crítica em relação à literatura, como já declarou em diversas entrevistas. Em depoimento a Edla van Steen, por exemplo, a escritora confessa:

¹ Urbano Tavares Rodrigues (nascido em 1923, assim como Lygia) é um fecundo escritor português – autor de ensaios, contos, crônicas, novelas, romances e teatro, muito respeitado e premiado, formado em Letras, com doutorado em Literatura, professor universitário aposentado, membro efetivo da [Academia de Ciências de Lisboa](#) e sócio correspondente da [Academia Brasileira de Letras](#).

Quando comecei a escrever, minhas personagens eram nitidamente divididas em dois grupos: o dos bons e o dos maus. Sem mistura. A ambiguidade veio depois. Quando comecei a me cansar dos heróis. Dos perfeitos. No romance **Verão no aquário** essa mistura se fez, me parece, com maior naturalidade, sem ênfase: não era o conteúdo que me interessava renovar, era a forma. Em **As meninas** quis dar às personagens toda a liberdade [...] deixei as meninas na sua exaltação para me concentrar na linguagem. A pesquisa era na direção da linguagem. Da revolução dessa linguagem. Alguns críticos sentiram minha ânsia de renovar e foi essa a recompensa para tanto trabalho e aflição: reescrevi o livro três vezes, tomada pelo demônio da insatisfação. (Telles, 1981, p. 94-95).

Sabe-se que uma das grandes marcas temáticas da literatura de Lygia Fagundes Telles consiste no tratamento do *universo feminino*. Monteiro et al. (1980), no estudo crítico que fazem da obra lygiana, procuram mostrar que a abordagem dela se constrói a partir da mulher e suas facetas íntimas. Com sua grande sensibilidade, a autora explora o mundo feminino dissecando frustrações relacionadas ao machismo de uma sociedade castradora ou a relacionamentos insatisfatórios e, ainda, a problemas familiares. Contudo, sua escrita vai além, levando ao leitor uma representação e uma reflexão mais ampla, que diz respeito à própria condição humana e à sua natureza. Nesse sentido, observa-se que a mulher criada por Lygia é essencialmente humana, com suas imperfeições, desejos, anseios, defeitos e qualidades. E independentemente do sexo ou da idade, suas personagens são pessoas que vivem conflitos de origens internas e externas, que as tornam desencontradas de si e do mundo em que estão inseridas. Por isso, estão todas em busca de uma resposta que lhes possibilite se relacionar com o mundo externo, buscando conciliar o seu “eu” interior com os papéis que a sociedade impõe. (Monteiro et al., 1980, p. 102).

E tudo isso se configura dentro de sua escrita em meio a uma narrativa densa, onde permeiam claridades obscuras, sem, no entanto, abandonar sua leveza de estilo, realçada a partir de sua atitude estética. Sua linguagem é bastante poética, já que é recorrente o uso de símbolos na linguagem de Lygia, e isso se mostra de maneira muitas vezes sutil, apenas insinuada, nas entrelinhas de sua narração.

A *ambiguidade* comportamental das personagens e conseqüentemente a ambiguidade de situações também é algo fortemente presente em suas narrativas. E essa característica de seus textos é mais um dos fatores que corroboram para o enriquecimento de sua interpretação. Lygia é uma escritora que sugere e dá ao leitor a oportunidade (ou desafio?) de decifrar o que deixa apenas subentendido, insinuado, em aberto, apontando para distintas direções...

Apesar de a obra de Lygia ter começado a se moldar a partir da década de 1940, sua produção não se enquadrava dentro do Regionalismo, tão abrangente na época, porque a vivência da escritora era outra. Sua obra estava caracterizada pela *narrativa urbana*, retratando o mundo pequeno-burguês das cidades grandes onde há muitas pessoas pelas ruas, mas que se sentem sozinhas por entre a multidão. Por meio deste enfoque, aparece mais uma das grandes temáticas de Lygia Fagundes Telles em suas narrativas: *a solidão*. Neste sentido, sua obra também está caracterizada pelo período conhecido como Pós-45, época em que a *temática intimista* começou a ser mais explorada. Porém, a autora sempre acompanhou as mudanças sociais, políticas e existenciais que ocorreram ao longo de sua carreira. (Monteiro et al., 1980, p. 103).

A forma de escrever de Lygia está marcada pela *oralidade*, pois, em grande parte das vezes, são suas personagens que narram suas próprias histórias em um ritmo de diálogo. Ou seja, suas personagens falam como pensam e é assim que a autora escreve. Lygia preocupa-se mais com fatores psicológicos em seus textos do que com os fatores externos. Estes, na maioria das vezes, quando aparecem, são sutis e servem como meio de representar aqueles. Exímia observadora, ela se atém a detalhes que dentro de seus textos podem dizer muito. (Monteiro et al., 1980, p. 105).

Para Lygia, a literatura é uma paixão. Uma vocação à qual se entregou com amor. Ela encarou com paciência e dedicação seu ofício de escritora, e sempre deixa evidente em suas entrevistas e depoimentos o prazer em que tem ao escrever, como o fez na entrevista, em junho de 2012, a Ramon Mello e Manoela Sawitzki, para o *site Portal Literal*. Ao lhe ser perguntado sobre “O que é o mais importante na vida?”, Lygia respondeu que é o amor e por isso é importante amar sua profissão. Posto que, segundo ela, esta seja um “chamado”, uma “vocação”, a escritora acredita, e não sem razão, que cumpriu com a sua – de escrever: “Eu sempre obedeci a minha vocação, então, cheguei a essa idade avançada, como dizia mamãe, já dobrei o cabo da boa esperança [*risos*], mas obedecendo a minha vocação, que é escrever. Essa é a minha felicidade. Diante de Deus eu posso dizer: ‘Eu cumpri minha vocação, aqui estou.’ ” (Mello; Sawitzki, 2012).

1. Histórias do conto

O conto **A estrutura da bolha de sabão**, de Lygia Fagundes Telles, teve sua publicação inaugural na importante revista literária de Portugal: **Colóquio Letras**, nº 14, de julho de 1973, da Fundação Calouste Gulbenkian, p. 49-52²; dois anos depois teve sua primeira publicação no Brasil através do livro de Alfredo Bosi **O conto brasileiro contemporâneo**, lançado pela Editora Cultrix em coedição com a Editora da Universidade de São Paulo. (Nessa antologia também foi publicado outro conto seu: **As cerejas**.) Pode-se afirmar que com a publicação neste livro o conto teve sua maior visibilidade, considerando-se a grande repercussão dessa coletânea nos meios acadêmicos e junto ao grande público (em 2003 já estava em sua 14ª edição); e o próprio fato de ter sido publicado nessa antologia já foi, sem dúvida, uma forma de reconhecimento do seu valor.

A mesma narrativa ainda foi posteriormente publicada numa coletânea de Lygia intitulada **Filhos Pródigos** (1978). Contudo, algum tempo depois esse livro foi traduzido e publicado na França, mas com o mesmo título desse conto, o que chamou a atenção da escritora que, para a nova edição no Brasil, em 1991, decidiu então adotar o título francês, rebatizando o livro com o nome agora definitivo: **A estrutura da bolha de sabão**.

A própria autora parece apreciar muito este conto, pois o fato de já tê-lo publicado várias vezes evidencia sua preferência em relação a ele, certamente considerando-o como uma das obras-primas de seu trabalho.

Outra significativa evidência em relação a isso pode-se constatar no fato de a escritora ter também escolhido pessoalmente³ esse mesmo conto para figurar, ao lado de mais quatro mini contos, numa publicação de 1997, dentro do projeto de edição de Autores Brasileiros pela PUC-SP, idealizado por esta instituição no ano anterior como forma de comemorar o quinquagésimo aniversário de sua fundação. O livreto intitula-se **A estrutura da bolha de sabão & Quatro miniaturas** (Telles, 1997), e o conto em questão, que abre a breve coletânea, encontra-se nas p. 9-13.

Essa narrativa, como se sabe, apresenta três personagens centrais, cujos nomes não são informados: um físico, que estudava “a estrutura da bolha de sabão”, e que, ao

² Este número da revista, com o referido conto, está disponível em: <http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issue?n=14&isb=s>. Acesso em: 25 jul. 2013, 11h30.

³ “O conto ‘A Estrutura da Bolha de Sabão’ e as ‘Quatro Miniaturas’ foram escolhidos por Lygia Fagundes Telles para esta publicação [...]. É com grande prazer que oferecemos a **seleção pessoal** da obra de uma das maiores escritoras da nossa língua.” Extraído da apresentação inicial da referida publicação. (TELLES, 1997, p. 5, grifos nossos).

final da história, parece estar à beira da morte; sua atual mulher, caracterizada ironicamente, pela narradora, como ciumenta; e sua ex-mulher: a narradora pelos olhos e palavras de quem os fatos e personagens, inclusive ela própria, são apresentados e comentados, numa narrativa de forte caráter subjetivo e emocional. A história se constrói em torno de três momentos em que esses personagens se encontram: primeiro, num bar; depois, rapidamente numa exposição de pintura, ambos, encontros casuais; e, finalmente, na residência do casal, para onde a narradora, angustiada, se dirige, após ter sido informada por um conhecido que o físico estava muito doente.

Três personagens, três encontros – e uma rede complexa de situações carregadas de tensões e prenhe de significados. É como bem observa Alfredo Bosi: “Em face da História, rio sem fim que vai arrastando tudo e todos no seu curso, o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação.” (Bosi, 1978, p. 9).

Logo no início, ao fazer uma rápida apresentação do físico e sua estranha pesquisa: “a estrutura da bolha de sabão”, a narradora lembra, num emocionado *flashback*, cenas de sua meninice, em que gostava de brincar de fazer bolas de sabão com “verdes canudos de mamoeiro”. A esta lembrança se associa outra boa recordação, agora já na vida adulta, de quando mantinha relacionamento amoroso com o físico. Num corte brusco, a narradora volta para a situação do primeiro encontro dos três num bar, em que, com ironia e possível ciúme, ela descreve a encenação de ciúme da atual companheira do físico: “a dor de cabeça [...] Uma dor fulgurante”, que o força a levá-la embora. “O segundo encontro foi numa exposição de pintura”, conta a narradora, num rápido parágrafo, e diante da ameaça de outra dor de cabeça fulgurante, ela é que resolve ir embora... Na sequência, sem indicação do tempo decorrido, a narradora conta que está num bar muito movimentado e um conhecido lhe informa, muito desconexamente, que o amigo dela, o físico, estava muito doente. A cena é detalhada e agitada, em rápidos *flashes*, revelando sua aflição: “O que ele tinha?” E sem obter resposta, exclama intuitiva: “Não ele, meu Deus. Não ele, eu repeti.” Vai de táxi à residência do casal. É surpreendentemente bem recebida pela mulher, que a leva ao quarto do doente. Nada da dor de cabeça fulgurante... Pouco depois, tendo de ir à casa da mãe, ali vizinha, pede à visitante para ficar mais um pouco com o doente. “Saiu e fechou a porta. Fechou-nos. Então descobri o que estava faltando, ô Deus. Agora eu sabia que ele ia morrer.” E assim termina o conto...

2. A narradora *comprometida* e sua linguagem

A história toda é contada em primeira pessoa pela ex-mulher do físico: trata-se da chamada narração autodiegética, segundo a terminologia classificatória de Genette, assim apresentada por Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes em seu **Dicionário de teoria da narrativa** “A expressão narrador autodiegético, introduzida nos estudos narratológicos por Genette [...], designa a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica: aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história.” (Reis; Lopes, 1988, p. 118). O que, ainda segundo esses autores, acarreta “importantes consequências semânticas e pragmáticas, decorrentes do modo como o narrador autodiegético estrutura a perspectiva narrativa, organiza o tempo, manipula diversos tipos de distância, etc [...]” (idem)

Esta condição, portanto, afeta significativamente a focalização narrativa adotada, que privilegia a imagem do personagem-narrador e projeta no enunciado o seu “eu” em ação e, então, tudo o que narra está perspectivado subjetivamente a partir do seu ponto de vista, inclusive com as limitações em relação ao que ele consegue observar, escutar, apreender, e passando pelo filtro de sua própria experiência. Tudo isso, conseqüentemente, projeta-se em sua linguagem narrativa, envolvendo léxico, sintaxe, semântica, modalizações...

Nesse sentido, podemos entender que aquilo que a personagem central narra no conto sobre a outra mulher, por exemplo, está limitado por seu ângulo de observação. Ou seja, a narradora, dominada pelo ciúme (do qual não parece ter total consciência), apresenta a outra personagem de forma negativa e pode (pretende?), assim, influenciar a visão que o leitor terá daquela. E deste modo acontece com todo o enredo em si, envolvendo outras personagens, atitudes, situações, falas...

A personagem apresenta a história através de uma narração que se caracteriza pelo uso da ordem direta, pois a linguagem narrativa tem a oralidade como uma de suas marcas. O texto se apresenta com poucas vírgulas e numa linguagem mais informal, coloquial. A narração vai se desenrolando não só no mundo exterior (lugares, pessoas, falas, gestos), mas também através dos pensamentos e flashes da memória da personagem-narradora. E desse modo, a própria personagem vai sendo construída, vai se construindo, ganhando vida. Percebe-se que a escritora segue uma lógica própria para

compor a linguagem de suas personagens, linguagem que as vai constituindo, ou, na qual elas vão se constituindo, de acordo com seu estado psicológico de cada momento.

É interessante observar que, por mais que seu discurso possa às vezes parecer caótico, desconexo, como acontece em especial na cena agitada e fragmentária do bar, quando um conhecido lhe conta que o físico estava muito doente, o vocabulário corriqueiro, no entanto, permite a legibilidade do texto.

Aliás, Alfredo Bosi, no seu conhecido ensaio **Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo** (Bosi, 1978, p. 7-22), falando, de modo geral, dos escritores da geração a que inicialmente Lygia pertencia, observa que, em relação ao trabalho com a linguagem, neles: “Quanto ao experimento verbal, é apenas discreto [...]” e, posta em confronto com as experiências de Guimarães Rosa, tal linguagem “poderá parecer linguisticamente conservadora”. (idem, p. 15). Mas anota, por outro lado, que “obedeceram a certos processos imanentes à prosa moderna, muito mais próximos do despojamento neo-realista, ou de uma sóbria e tensa auto-análise, do que de livres expansões neobarrocas. (idem, p. 16).

3. Memória, consciência, linguagem e simbologia

Contudo, por mais que a linguagem deste conto seja clara, coloquial, propriamente não oferecendo maiores dificuldades ao leitor médio em termos de seu vocabulário e estrutura frasal, há várias simbologias em seu desenvolvimento.

Memória (do passado) e *consciência* (do presente) tecem a tensão intimista desse conto: a personagem-narradora posta entre as reminiscências da infância e das relações passadas com o físico, e o tríplice reencontro na atualidade de suas vidas, reinventadas em novas configurações. Daí surgir, muitas vezes, uma linguagem cifrada, com revelações e escondimentos...

Logo no início do conto a narradora vai apresentando a enredo através de lembranças que veem à sua mente. Lembra-se de seu envolvimento com aquele físico que estranhamente estudava a “estrutura da bolha de sabão” e, com isso, lembra-se também, por associação, de sua infância: “Importante era o quintal da minha meninice com seus verdes canudos de mamoeiro, quando cortava os mais tenros, que sopravam bolas maiores, mais perfeitas.”

Dessa forma, há uma menção ao que as lembranças possam significar, pois como estas dependem do que somos capazes de assimilar, e de como somos capazes de assim fazê-lo, podemos entender que aquele amor vivido por ela lhe afigura como algo que não é “nem realidade nem sonho”.

A maneira com a qual a narradora aproxima a lembrança daquele antigo amor com a brincadeira de criança realça ainda mais a característica de *fragilidade* que permeia a narrativa. Pois, se não fizesse com calma e delicadeza, as bolhas de sabão estouravam, “a espuma descendo pelo queixo. Molhando o peito”. Há aí uma analogia com o choro, a dor que o amor – essa bolha tão frágil! – pode causar quando acaba. Para conservá-lo é necessário “cuidado, cuidadinho, ô! a paciência. A paixão”.

E era de “envolvimento e fuga” o comportamento do físico e sua maneira de amar. No fim do conto, inclusive, a narradora declara que ele sempre foi “delicadíssimo. Atento e desligado”. Provavelmente, a maneira mais afobada dela foi o que os afastara e que levava ao rompimento da “bolha de sabão”: “Amor de transparências e membranas, condenado à ruptura.”

Contudo, ela expressa que tentara conservar o amor dos dois quando, talvez desastradamente: “Ainda fechei a janela para retê-la, mas com sua superfície que refletia tudo ela avançou cega contra o vidro. Milhares de olhos e não enxergava.” Aí há um simbolismo que nos remete ao conhecido ditado que diz que “o amor é cego”. É nisso que a narradora pensa quando ele, no primeiro dos três encontros, lhe apresenta sua atual mulher: “Mas como é que um homem como ele, um físico que estudava a estrutura das bolhas, podia amar uma mulher assim? Mistérios.”

O encontro da personagem-narradora com seu antigo amor diante da atual mulher deste gera uma situação de incomunicabilidade entre os três, e de ciúme da parte de ambas as mulheres. A narradora, ex-compnaheira, procura demonstrar um sentimento de superioridade e de desprezo diante da outra ao comentar (para si mesma), a seu respeito, por exemplo: “A boca polpuda também se apertou, mesquinha. Tem boca à toa, pensei.”

Nesse mesmo primeiro encontro, podemos observar outra analogia, quando a narradora, convidada a sentar-se à mesa onde o casal estava, diante do constrangimento e da falta de assunto, conta: “Me refugiei nos cubos de gelo amontoados no fundo do copo.” Referência à situação fria, distante e desconfortável, porém sólida e real, que se formara naquele encontro.

"Mas ela queria fazer perguntas", dessa forma a outra mulher parecia estar tentando, como se diz usualmente, "quebrar o gelo". Mas as perguntas iam todas na direção de onde e como o físico e a narradora tinham se conhecido, o que evidencia, na prática, uma atitude de ciúme. Portanto, o *encontro* constitui-se, em verdade, como *desencontro* – situação tão característica das narrativas de Lygia.

A narradora percebe a estratégia da outra: "o ciúme foi tomando forma e transbordando espesso como um licor azul-verde". A referência ao licor pode nos remeter a mais uma das formas do líquido, estudada pela físico-química. Ou seja, a forma gasosa está representada pela bolha, exprimindo a ideia de extrema fragilidade e mistério; a forma sólida está representada pelos cubos de gelo, que conotam a ideia de realidade (o duro, o concreto) e, de outro lado, a ideia de indiferença (a frieza); e a forma líquida do licor relaciona-se ao ciúme e aos sentimentos passionais, já que a narradora também se referiu à forma líquida quando relatou sobre as bolhas estouradas que molhavam seu peito, ao representar dessa maneira as consequências nefastas da impulsividade no amor.

Podemos observar que a escritora usou os diferentes estados da água para exprimir metaforicamente atitudes e comportamentos vivenciados pelos três personagens. Ela materializou, nesses simbolismos, sentimentos e situações abstratas representando assim o campo de estudo do físico, já que ele e seus sentimentos é que constituem "a estrutura da bolha de sabão" da personagem-narradora. Ele é o seu amor – em sua frágil, delicada estrutura... Ele é a bolha que se rompe. Ele é o amor que morre. Ele passa a ideia de *fragilidade* no conto, com suas mãos branquíssimas e seus modos sutis, delicados. Antes de saber que ele ia morrer, ela percebe que ele está "úmido, transpirava". É assim com a bolha quando estoura, ela umedece o local onde explode porque se torna líquida.

O conto é ainda muito marcado pela presença do vidro, que vem para reforçar o conteúdo simbólico da ideia de *fragilidade* e de *transparência*. O vidro da vitrine – pela qual ela passa depois de sair do primeiro encontro, e no qual se vê "pálida" –, o copo de uísque (presente no primeiro e no último encontro, e também no encontro com o conhecido que lhe falou da doença do físico), assim como a bolha de sabão e o gelo no copo, são objetos que integram um mesmo universo semântico-referencial, e simbólico, coisas que facilmente podem se quebrar, se romper, de dissolver...

Todavia, o vidro e o gelo são mais sólidos do que a bolha, e eles aparecem sempre nas situações em que fica mais claro o distanciamento da narradora com seu antigo relacionamento. Portanto, podemos perceber que isso está ligado ao fato de que o *desencontro* dos dois ser mais real do que o amor que sobrevivia apenas de lembranças. O gelo, principalmente, parece fazer oposição à bolha, que tem sua estrutura redonda de “película e oco”, enquanto ele é quadrado e feito de água congelada. Dessa forma, o gelo representa também o refreamento dos sentimentos passionais, representados no conto pela forma líquida.

Após descobrir que o físico está doente, a narradora, ao visitá-lo, revê sua casa e nota que havia menos livros e mais objetos frívolos ali. Com certeza esse fato se dá por influência da outra mulher e do relacionamento dos dois. Aliás, percebe-se no texto a ideia de que o amor do físico com sua nova mulher é mais carnal do que com a narradora. Com esta ele tem uma conexão espiritual, demonstrado no “jogo” que os dois travam tentando decifrar pensamentos desconexos um do outro. É a ela que ele chama para ver um quadro que gostou na exposição de arte que acontece no segundo encontro dos três.

Também é na visita que ocorre ao fim do conto que a narradora estranha a ausência do comportamento ciumento da outra, representado pela dor de cabeça “fulgurante” que começava na nuca e se irradiava até a testa, simbolizando o medo da possível traição. Além disso, a narradora sente falta de algo que não sabe explicar. Descobre mais tarde que é porque ele ia morrer. O que fazia falta era vida.

Enfim, este é um conto que representa como sua temática principal *a fragilidade* dessa complexa trama – em que se tecem tanto os relacionamentos como a vida em si mesma; representação que se constrói e se desenrola não só mediante as ações e falas das personagens, mas sutilmente através de toda uma rede de símbolos que remetem a essa delicada tessitura, sintetizada metaforicamente na própria “estrutura da bolha de sabão.”

Referências bibliográficas

BOSI, Alfredo (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Volume 05: **Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Editora Instituto Moreira Salles, 2009.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 199-215. Obs.: O referido ensaio é de 1979.

LUCENA, Suênio Campos de. Lygia Fagundes Telles, a pessoa e a escritora. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Durante aquele estranho chá**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MONTEIRO, Leonardo et al. **Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Coleção Literatura Comentada).

PORTAL LITERAL. Entrevista de Lygia Fagundes Telles a Ramon Mello e Manoela Sawitzki. **Lygia Fagundes Telles: a escrita como vocação**. Junho de 2012. Disponível em: <http://www.literal.com.br/destaque-medio-home/lygia-fagundes-telles-a-escrita-como-vocacao/> Acesso em: 6 fev. 2013, 10h30.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário da teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos; 29).

TELLES, Lygia Fagundes. **A estrutura da bolha de sabão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **A estrutura da bolha de sabão & Quatro miniaturas**. São Paulo: Edição da PUC-SP, 1997. (Edição de 3.000 exemplares, fora de comércio).

_____. **Conspiração de nuvens**. Organizado por Suênio Campos de Lucena. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. Depoimento. In: STEEN, Edla van. (Org.). **Viver e escrever**. Volume 1. Porto Alegre: L&PM, 1981. p. 85-97.

UNIVERSIDAD de Salamanca. Site oficial. Notícia sobre as Jornadas Internacionales *En El Aniversário de Lygia Fagundes Telles*. Disponível em: <http://www.cebusal.es/agenda.cfm#>. Acesso em: 22 jul. 2013, 23h20.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ESTRUTURA SINTÁTICA DAS SENTENÇAS RELATIVAS SOB O VIÉS DA ANÁLISE TRADICIONAL E DA ANÁLISE RAISING

Cindy Mery Gavioli-Prestes, Mestre, UFPR

0. Introdução

As sentenças encaixadas com sintagmas-Q têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros. Esses estudos apontam diferenças significantes desses tipos de sentenças. Um dos tipos de sentenças encaixadas que tem ganhado lugar em trabalhos de pesquisa é a sentença relativa, em especial as relativas livres.

Tomando as relativas como seu objeto de estudo, este trabalho pretende apresentar e refletir sobre a questão da estrutura sintática desse tipo de sentença encaixada, discutindo, essencialmente, dois tipos de análises: a análise tradicional e a análise *raising*. Podemos dizer, *grosso modo*, que a principal diferença entre elas está no fato de que na primeira análise, a relativa é tomada como sendo um adjunto do antecedente (sintagma nominal), enquanto na segunda assume que não há uma adjunção entre o antecedente (ou alvo) e a sentença relativa, pois eles seriam gerados dentro da encaixada e depois movidos.

Para observarmos e entendermos melhor a relevância desse estudo, o presente trabalho contemplará as seguintes questões: o que é uma sentença relativa e seus tipos; como a análise tradicional e a análise raising tratam desse estudo e quais seriam os méritos e deméritos de se assumir uma delas. Cada uma dessas questões estará presente em um item deste artigo.

1. Sobre as sentenças relativas

(01) Pedro [que trouxe o bolo para a festa] sumiu.

(02) [Quem trouxe o bolo para a festa] sumiu.

O que temos em (01) e (02) são exemplos de sentenças relativas que são conceituadas como sendo sentenças encaixadas em uma sentença matriz. Elas são encabeçadas por um sintagma-Q, no caso, **que** e **quem** respectivamente. A sentença em (01) é chamada de **relativa com núcleo nominal**, enquanto a sentença em (02) é conhecida como **relativa livre**. Apesar de serem classificadas como relativas, cada uma delas apresenta algumas características próprias.

As sentenças relativas com núcleo nominal apresentam um sintagma ao qual o sintagma-Q (ou ainda ou palavra-Q(u) ou palavra-wh) faz “referência”. Para deixar mais claro, vamos observar mais profundamente a sentença em (01). Temos em (01) uma sentença encaixada, a sentença relativa, que aparece entre colchetes. Ela é encabeçada pelo sintagma-Q **que**. Temos aqui dois verbos, a saber, **sumir** e **trazer**. O verbo **sumir** pede um argumento, o qual é representado aqui por Pedro. Já o verbo **trazer** pede dois argumentos, alguém que traz alguma coisa e algo que é trazido. O que é trazido, ou seja, **o bolo**, fica bastante claro na sentença, no entanto, ‘quem traz’ está sendo, *digamos assim*, representando pelo **que** que está relacionado ao Pedro (que é de fato o “traidor”). Portanto, quando temos uma sentença relativa o antecedente (sintagma nominal), neste caso, Pedro, está explícito na sentença. A relativização ocorre então através dessa relação.

Já quando temos uma relativa livre, não temos um antecedente explícito, como vemos em (02). O raciocínio para o processo de relativização que ocorre nas relativas livres é análogo ao das relativas com núcleo nominal; a diferença está no fato de o antecedente estar implícito. Se observarmos (02), vemos que o argumento de **sumir** e de **trazer** não aparece na sentença, mas sabemos que é uma pessoa. É como se ao colocarmos **quem** estivéssemos substituindo um termo como [a pessoa que].

Há divisões ainda dentro de cada uma dessas relativas. As relativas com núcleo nominal foram divididas em três tipos por Tarallo (1983), e essa divisão permanece em uso. O que ainda é discussão na literatura é em quais casos temos ou não a presença de um pronome relativo¹. Para o autor, então, teríamos: a relativa padrão, a resumptiva e a cortadora, como podemos ver, respectivamente, em (03), (04) e (05).

(03) O presente de que eu gostei quebrou.

(04) O presente que eu gostei dele quebrou.

(05) O presente que eu gostei quebrou.

A relativa padrão apresenta o antecedente explícito, como temos tanto em (03) quanto em (01) apresentada no início deste trabalho. Quando temos a relativa resumptiva, há nela um item, no caso, um pronome, que retoma o antecedente, por isso, o nome “resumptiva”, pois é como se esse pronome “resumissem” o antecedente a que se faz referência - em (04), temos o [ele] em [que gostei d[ele]]. Já em relação à relativa cortadora, em (05), temos a ausência da preposição “pedida” pelo verbo gostar. Esse tipo de relativa é bastante comum entre os falantes de português brasileiro.

Em relação à relativa livre, ela não apresenta uma subdivisão já “consagrada” pela literatura. No entanto, é possível verificar que ela aparece exercendo diferentes funções em uma sentença, como por exemplo a de argumento ou a de adjuntoⁱⁱ. A sentença que apresentamos em (02) é um exemplo de relativa livre em posição de argumento, no caso, de argumento interno, enquanto em (06) temos um exemplo de relativa livre em posição de adjunto.

(06) A menina saiu [quando o menino entrou].

Comumente os sintagmas-Q encabeçadores dos dois tipos de relativas são os mesmos, a saber, **quando, quem, onde, quanto, como**, no entanto, há exceções, como o **que, o cujo, o qual (e suas flexões)**, que aparecem nas relativas com núcleo nominal apenas, e o **o que**, que aparece tão somente nas relativas livres.

Em suma, os dois tipos de relativas passam por um processo de relativização, por isso serem consideradas como relativas, podendo apresentar um antecedente explícito ou um antecedente implícito. Em geral, podem ser encabeçadas pelos mesmos sintagmas-Q, tendo poucas exceçõesⁱⁱⁱ.

2. Sobre as análises

Vimos anteriormente o que são sentenças relativas e quais são seus tipos. Então, podemos partir agora para aquela que é a discussão maior deste trabalho. Abordaremos duas análises existentes, a saber, a **análise tradicional** e a **análise raising**, e observaremos a proposta feita por elas para a estrutura desse tipo de relativa.

A análise tradicional considera a relativa (em negrito) como sendo um adjunto do antecedente (alvo), como temos a seguir:

(07) *sumir* [DP[NP [NP ALVO]_i] [CP *wh*_i [IP ...*t*_i ...]]]]

Já a análise *raising* (ou análise de alçamento) assume o antecedente e o sintagma-Q como sendo gerados dentro da relativa e depois movidos; e consideram essa relativa como sendo um complemento de um D (determinante).

(08) *sumir* [DP D [CP ALVO_i [IP ... *t*_i ...]]]

No entanto, qual seria a “vantagem” obtida ao assumirmos umas dessas duas análises?

A análise *raising* apresenta algumas evidências para que tenha seu mérito sobre a análise tradicional, como se pode ver em Valer (2008) e Kenedy (2002) – esses autores apresentam os argumentos dados por Kayne (1994), Bianchi (2000; 2002), De Vries (2002) e Aoun & Li (2001) para assumir tal análise como sendo mais “vantajosa”; para fins deste trabalho, selecionamos apenas dois desses argumentos que serão apresentados a seguir.

Um dos argumentos é o que podemos ter pelo exemplo em (09). A sentença aqui é perfeitamente gramatical, mas se adotarmos a análise tradicional, não podemos dar conta desta gramaticalidade.

(09) [DP [D O [CP [DP retrato de si mesmo]_i] [CP que [IP João_i pintou *ec*_i] é encantador]]].

Pela análise tradicional, essa sentença não é permitida, visto que a anáfora deve estar ligada dentro do domínio de vinculação. A análise tradicional não permite também que uma sentença como a que temos em (10) seja gramatical.

(10) [DP A [CP [DP mãozinha]_i] [CP que [IP ela me deu *ti*] [DP A [CP [DP mãozinha]_i] [CP que [IP ela me deu *ti*]]]]] resolveu o problema.

Em (10), temos uma expressão idiomática que é considerada como tendo uma estrutura fixa verbo-objeto e “separar” essa estrutura movendo um de seus elementos

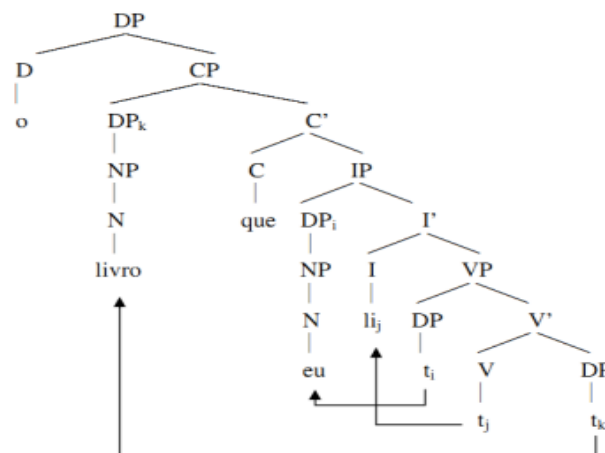
não seria permitido na análise tradicional. No entanto, não temos aqui um ‘problema’ para a análise *raising*.

Por evidências como essas, a análise *raising* parece ser a mais adequada para dar conta das estruturas em estudo aqui.

Fazendo uso dessa análise, temos diversos trabalhos feitos por diferentes autores, entre eles Kenedy (2002) e Kato & Nunes (2006). Veremos então a proposta feita por eles para as relativas padrão, como exemplo de estrutura possível de se assumir para as sentenças relativas.

Kenedy (2002), em sua dissertação, apresenta estruturas para os diferentes tipos de relativa com núcleo nominal. Observarmos aqui somente a estrutura apresentada por ele para a relativa padrão que podemos ver a seguir em (11):

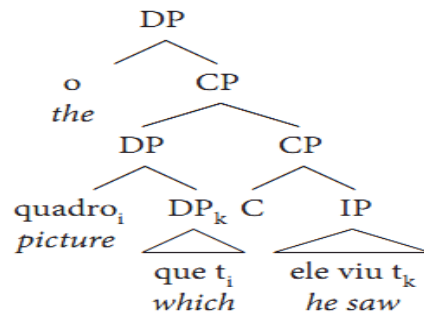
(11) relativa padrão DP: [o livro_i que eu li ~~livro_i~~]



O autor assume então que teríamos o **que** em C, e que **livro** se moveria para a posição de especificador de CP. No entanto, como se pode observar, neste caso aqui, **o** e **livro** não estabeleceriam uma relação de constituição, ou seja, não teríamos em momento algum um constituinte do tipo [**o livro**].

Já Kato & Nunes apresentam uma estrutura em que uma relação de constituição entre esses elementos se estabelece. Seguindo Kayne (1994), os autores assumem que no português brasileiro teríamos as relativas nomeadas por Kayne (1994) de **relativas-wh**, apresentando, portanto, uma estrutura como em (12):

(12) Relativa-wh de Kayne (1994):



Nesse tipo de estrutura, seguindo a proposta de Kayne, vemos que **[o quadro]** é um constituinte da sentença. Tal constituinte se forma pelo fato de que o CP bem como o DP mais baixo são categorias de dois segmentos, o que faria com que **o** e **quadro** fossem irmãos. Nessa estrutura também, vemos que o **que** não aparece mais em C e passa a ser chamado de determinante relativo.

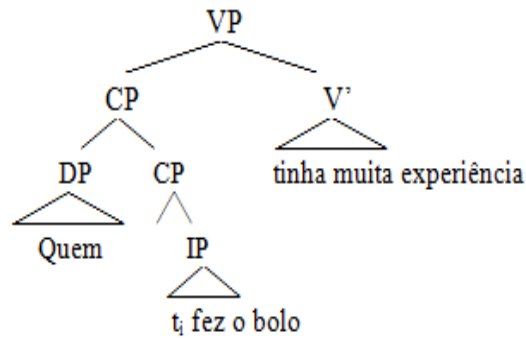
Kato & Nunes, a partir dessa relativa, apresentam estruturas para as relativas com núcleo nominal do português brasileiro, sendo que a estrutura da relativa padrão seria como as que temos em (13).

(13) Relativa padrão:

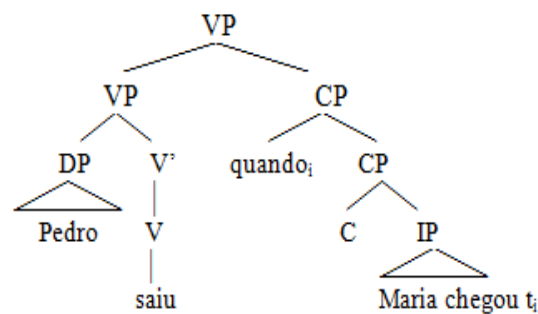
- a. [aquela [_{CP} [_{DP} pessoa_i [_{DP} que t_i]]]_k [_{CP} C [_{IP} t_k comprou o livro]]]]
- b. [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]]_k [_{CP} C [_{IP} aquela pessoa comprou t_k]]]]
- c. [o [_{CP} [_{PP} livro_i [_{PP} de [_{DP} t_i [_{DP} que t_i]]]]]_k [_{CP} C [_{IP} você precisa t_k]]]]

Em relação às relativas livres, em posição de argumento, esses autores seguem uma proposta apresentada por Lessa-de-Oliveira (2008). E a partir de Kato & Nunes (2006) e Lessa-de-Oliveira (2008), Gavioli-Prestes (2012) apresenta propostas de estruturas sintáticas para as relativas livres em posição de argumento e em posição de adjunto, que podemos observar nos exemplos em (14) e (15), respectivamente.

(14) Relativa livre em posição de argumento:



(15) Relativa livre em posição de adjunto



3. Considerações Finais

Tendo como foco o estudo das sentenças relativas no português brasileiro, a ideia principal deste trabalho foi a de descrever possíveis estruturas sintáticas para essas sentenças. Duas análises em voga na literatura foram apresentadas: a análise tradicional e a análise *raising*. Essas análises se diferenciam fortemente na questão de a primeira assumir a sentença relativa como um adjunto do antecedente, e de a segunda apresentar essa sentença como sendo um complemento do determinante (D) e como tendo o [sintagma-Q + o antecedente] movido.

O que foi apresentado neste trabalho faz parte de uma pesquisa maior acerca dessas sentenças e ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de uma estrutura “mais enxuta”, menos custosa para esse tipo de sentença (apesar de a proposta de Kato & Nunes (2006) ser menos custosa teoricamente do que a proposta de Kenedy (2002), como apresentamos aqui).

O cerne deste trabalho foi, então, apresentar algumas das vantagens ao se assumir uma análise *raising* ao se estudar as relativas e a questão de haver uma estrutura que dê conta do fato de o antecedente estar implícito numa relativa livre.

Portanto, a proposta aqui foi de um caráter mais reflexivo e que funciona como argumento para a necessidade de futuras pesquisas.

4. Notas

- (i) Não entraremos nesta questão neste trabalho.
- (ii) Vale ressaltar aqui que as relativas com núcleo nominal exercem apenas a função de adjunto adnominal, diferentemente das relativas livres que podem exercer mais funções.
- (iii) Para uma discussão sobre esses sintagmas-Q, ver Gavioli-Prestes (no prelo).

5. Referências Bibliográficas

BARRIE, Michael J. M. **Dynamic antisymmetry and the syntax of noun incorporation**. 217 f. Tese (Doutorado). Universidade de Toronto: Toronto, 2006.

GAVIOLI-PRESTES, C. M. **Fatores determinantes na classificação das orações subordinadas como relativas livres**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

KATO, Mary. 1993. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In. ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.) **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. (Homenagem a Fernando Tarallo). Unicamp: Campinas, 1996, pp. 223-261.

_____; NUNES, J. **A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese**. Ms. UNICAMP e USP, 2006.

KAYNE, R. **The antisymmetry of Syntax** (Linguistic Inquiry Monographs, 25). Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

KENEDY, E. **Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2002.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **As sentenças relativas em português brasileiro: aspectos sintáticos e fatos de aquisição**. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Campinas: Campinas, 2008.

TARALLO, F. L. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. Tese de Doutorado. Universidade da Pensilvânia, 1983.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

EU TEXTO, REIVENDICO A SEMIÓTICA

Leoni de Fátima Ferreira Inglês¹

Resumo: O estudo que será apresentado busca oportunizar a discussão de estudos semióticos direcionado aos profissionais na área da Educação, visto que a sociedade está em constante mudança. Assim sendo, elegeremos a Semiótica como metodologia de reeducação e captação sógnica. Considerando a Educação como um vasto campo a ser estudado, delimitados esse estudo para a disciplina de Letras, pois contemplamos a Educação Semiótica como necessária e que urgentemente precisa estar presente na prática educativa do ensino da língua materna, a partir da leitura, escrita e oralidade, bem como através da Literatura entendida como prática social ao favorecer a releitura do texto verbal e não verbal nos espaços de convivência e comunicação. Como resultado este estudo aponta para a compreensão da Semiótica como ciência que nos ajuda a ler o que está dito nas entrelinhas, mas especialmente a ler o que não está dito e encoberto pelas camadas invisíveis do sentido. A hipótese desse estudo se define na tentativa de abrirmos a discussão no espaço de formação docente na área de Letras face ao silenciamento de seu currículo perante a valorização da Semiótica que ora está ausente no mesmo. Para tanto, confirmamos a hipótese de que a ausência da Semiótica na formação dos professores, em especial de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna e de todas as áreas do conhecimento por consequência, tem grande contribuição na deficiência do aprendizado de nossos estudantes, pois inúmeras vezes esses alunos são privados da leitura do código e do mundo como categoria de sentido, significado e significante.

Palavras-chave: Educação Semiótica; Letras; Currículo; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no estudo da Semiótica abordam motes em comum, porém diferenciam-se quanto às tradições de sua origem. Acreditamos que todos os estudiosos da área se inquietaram em descobrir os signos em geral e seus significados, pois, para entender a mente humana e como ocorre a interpretação de tais signos, são necessários anos de dedicação e estudo; no entanto, suas possibilidades nunca se esgotam.

Pois o estudo da Semiótica fundamenta-se em reeducar a visão do mundo, reorientar a competência de compreensão dos signos e significantes provenientes do homem com seu mundo e o mundo que o rodeia. Sendo assim, entender a Semiótica

¹Graduada em Licenciatura em Letras Português-Espanhol – leoniingles@hotmail.com

como uma ciência que possibilita o gênero humano a enxergar por intervenção da exploração de todos os sentidos, usufruindo-os como captadores de mensagens verbais e não-verbais, visíveis e invisíveis na composição dos textos com que interagimos a partir do despertar até o adormecer se tornou uma necessidade determinada.

Para a maioria dos seres humanizados, os momentos de reflexão sobre os processos de aprendizado e interpretação são raros e, portanto suas práticas, muitas vezes, apenas refletem experiências herdadas de quando se acreditava que língua era imutável. Pois a escola precisa entender as necessidades dos alunos e não somente impor regras.

Dessa forma, o estudo foi conduzido de maneira a oportunizar aos professores de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literaturas a buscar conhecimento relacionado à Semiótica possibilitando a condução de suas aulas de forma interdisciplinar, reeducando seus alunos a olhar os signos de forma diferenciada, com olhos críticos e postura de agente transformador da sua própria realidade ao viabilizar uma leitura para além do que está escrito. Além de indagar se é possível, através da Semiótica, diagnosticar os problemas e dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de signos verbais e não-verbais.

Para tanto, esta pesquisa se define como bibliográfica delineada a partir das dificuldades encontradas na trajetória escolar, relacionadas com o enigma e falta de interesse dos alunos pela leitura, visto que há uma possibilidade desse transtorno ser decorrer da falta de capacitação para a leitura.

Para revelar nossas reflexões semióticas, nesta pesquisa delineamos três contornos para melhor explicitarmos o quanto é importante partimos do estudo da Semiótica desde a prática educativa até o espaço de sua configuração no curso de Letras.

Dessa forma, estão no primeiro contorno deste estudo apresentadas algumas considerações sobre Semiótica, uma vez que não podemos esgotar aqui um tema apaixonante e urgente a ser instaurado nos cursos de formação docente, para se refletir continuamente na Educação Básica como um todo. Já o segundo contorno que compilamos traz à tona a atual Semiótica da Cultura, que a cada dia se amplia em meio à área dos Estudos culturais, como linha de pesquisa que traz a concepção da cultura, como campo de luta em torno da significação social. O que estabelece a conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

E, como último contorno, apresentamos no formato de considerações finais ponderações teóricas e práticas, para chamar a atenção da comunidade acadêmica face à urgência de ser aplicada a educação semiótica desde a Educação Básica até os cursos de Licenciatura, que em especial, elegemos a área de Letras como sede deste espaço de reflexão, uma vez que a Semiótica ainda permanece ausente no curso concluído.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEMIÓTICA

Ao analisarmos a Semiótica como a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura, descobrimos diferentes abordagens nas diversas escolas de Semiótica, conforme afirma Nöth (1995, p.17).

Várias escolas de semiótica preferem definições mais específicas e restritivas; muitas exigem que a semiótica se ocupe apenas de comunicação humana e a escola de Greimas até se recusa a definir semiótica como uma teoria dos signos, postulando, ao contrário, defini-la apenas como uma teoria da significação.

Greimas & Courtés (1979 apud NÖTH, 1996, p.147) são antagônicos a aceção trivial dos signos, estes estudiosos fazem oposição a um conceito de Semiótica como uma teoria de signos. Na sua aceção, a Semiótica careceria ser uma “teoria da significação”, que “(...) somente se torna operacional quando situa sua análise em níveis tanto acima como abaixo do signo”.

Entretanto, segundo R. Barthes (1968 apud COELHO NETTO, 1996, p.17) semiologia é “ciência geral de todos os sistemas de signos através dos quais estabelece-se a comunicação entre homens.”

Para Nöth (1995, p.19), a Semiótica é uma disciplina jovem, já sendo valorizada alhures, pois encontra seu antepassado mais remoto na história da Medicina, aí percebida como o inicial estudo diagnóstico dos signos das doenças. O médico grego Galeno de Pérgamo, exemplificando, mencionou a diagnóstica como sendo “a parte semiótica” (*semeiotikón meros*) da medicina.

No que se refere à história terminológica da Semiótica, Nöth (1995, p.21) a evidencia como a teoria geral dos signos que obteve diversas qualificações no transcorrer da História da Filosofia. A etimologia do termo nos remete ao grego *semeion*, que significa “signo”, e *sêmea*, que pode ser traduzido por “sinal” ou também “signo”.

Entretanto a referência de conceituação terminológica do autor aponta para uma grande concorrência de termos entre a Semiótica e a Semiologia:

[...] semiótica, designando uma ciência mais geral dos signos, incluindo os signos animais e da natureza, enquanto semiologia passou a referir-se unicamente à teoria dos signos humanos, culturais e, especialmente, textuais. (NÖTH, 1995, p.23).

Essa também é a base do modelo de Hjelmslev a semiologia insere-se sob a forma da linguística em sua essência mais vasta. A conceituação da semiologia para este autor é mais complexa do que o ingênuo conceito de “ciência de todos os sistemas de signos”, como relatou Saussure (1965 apud COELHO NETTO, 1996, p.33).

Na Semiótica geral, consoante com Santaella e Nöth (2001, p. 16) o domínio da sua significação estabelece entre apresentação e imaginação e desdobra-se, deste modo, a conceitos semióticos centrais como signo, veículo do signo, imagem (“representação imagética”), assim como definição e citação.

Para muitos estudiosos Saussure foi o precursor nos estudos da Semiótica, pois em sua obra instituiu um novo paradigma na história da Linguística e da Semiótica. Ainda em Nöth (1996, p. 43), Saussure afirma que o pensamento é “caótico por natureza e é forçado a precisar-se ao se decompor”. Aborda-se de estruturas semióticas dando linhagem as ideias apenas de oposições e diferenças que harmonizam. Para a Semiótica moderna vale trocar ideias por cognições, sendo que do olhar da Linguística cognitiva, essas teorias saussureanas são injustificáveis na sua radicalidade. A Linguística hodierna readquiriu a busca de determinantes não arbitrários, cognitivos, neurofisiológicos, gerais ou evolutivos no esclarecimento das estruturas semióticas da língua.

A Semiótica funcionalista depara-se em oposição à Semiótica estruturalista, pois para a funcionalista a acepção relacional também se encontra na base de conceitos como função gramatical ou função textual. “Um funcionalista linguísta é alguém que quer determinar como os locutores conseguem atingir os seus fins comunicativos por meio de uma linguagem, estando disposto a classificar e hierarquizar os fatos desta maneira, mesmo à custa de entidades formais”. (NÖTH, 1996, p. 86).

De acordo com Nöth (1996, p.147), Greimas desenvolveu da sua semântica estrutural um novo modelo semiótico da constituição do texto, que ele designou como trajetória gerativa. O modelo gerativo da Semiótica textual, que objetiva expandir a geração de discurso de qualquer sistema semiótico.

Morris (1971 apud NÖTH, 1996, p.181) projeta o futuro da Semiótica de forma mais ampla, sem as amarrações da tradição linguística, fixando o estudo dos signos num mapa interdisciplinar e universal das ciências.

Já em relação aos fundadores da Semiótica, Morris (1946 apud NÖTH, 1996, p.183) define “a teoria dos signos como o estudo de qualquer tipo de signo, incluindo a linguagem e quaisquer outros signos.” Para Nöth, enquanto Peirce arquitetou a Semiótica basicamente como uma ciência do homem, Morris ampliou o propósito da teoria geral dos signos de maneira a adicionar o processamento de signos por animais ou, de forma mais abrangente, por organismos, a exemplo das recentes pesquisas da Zoosemiótica.

Dessa maneira, para Eco (2007, p.4), um programa satisfatório para a semiótica geral seria a definição da teoria da mentira, a qual ostenta que:

É signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer. Esta outra coisa qualquer não precisa necessariamente existir, nem subsistir de fato no momento em que o signo ocupa seu lugar. Nesse sentido, a semiótica é, em princípio, a disciplina que estuda tudo quanto possa ser usado para mentir.

Em contrapartida, Machado (2003, p.57) defende a abordagem da Semiótica russa, como:

Da teoria geral dos signos herdou-se a compreensão da significação como *semiosis* e propriedade do signo que só pode ser compreendido à luz de outro signo, tornando, assim, núcleo fundamental do estudo em ciências humanas. Considera-se, assim, a passagem de um sistema a outro.

Para tanto, conforme relata Blühdorn (1998, p.85) a Semiótica científica enfrenta a maior demanda de toda a sua história, pois tornou-se indispensável para o entendimento das condições de nossa vida e até da sobrevivência do homem

Nos estudos apresentados por Saussure (1916d apud NÖTH, 1996, p.29) há duas facetas constituintes do signo os novos termos *signifié* para o conceito e *signifiant* para a imagem acústica, que na Língua Portuguesa é traduzido para significado e significante. Para tanto, o signo institui o todo que tem o significado e o significante como ambas as partes.

Clarificando podemos apontar que o mote do significado consiste na propriedade da língua e o da significação, na fala, ou seja, a significação de um signo é uma discussão particular, situada no tempo e no espaço, à medida que o significado precisa

somente do sistema e, portanto, se encontra antes e acima da ação particular. (COELHO NETTO, 1996, p.23).

Para Eco (1997, p.39) “signo é sempre constituído por um (ou mais) elementos de um plano da expressão convencionalmente correlatos a um (ou mais) elementos de um plano do conteúdo”. Sendo assim cada elemento apresentado ao aluno em sala de aula, está ligado a um acontecimento anterior, havendo necessidade de interpretação por parte dele, por tanto a Semiótica auxiliará nessa interpretação.

Segundo Ducrot e Todorov (1998, p.101) uma das primeiras teorias do signo proposta por Santo Agostinho é de que “Um signo é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos faz, por ela mesma, vir ao pensamento alguma outra coisa”.

Torna-se evidente, que através da percepção do signo, o ser humano desenvolve outras maneiras de analisar e se posicionar em diferentes situações que envolvam o poder velado ou explícito.

Ou como Silva (2000, p. 100) aponta signo é “algo que está no lugar de outra coisa, à qual, então, ele se refere e representa.”

Dessa forma, de acordo com Ducrot e Todorov (1998, p. 101):

O signo é a noção básica de toda ciência da linguagem; porém, em virtude desta própria importância, é uma das mais difíceis de definir. Esta dificuldade aumenta pelo fato de que se tenta, nas modernas teorias do signo considerar, não apenas entidades lingüísticas, mas também signos não-verbais.

Portanto, conforme Caramella (1998, p.128), “a Semiótica, como ciência de toda linguagem, é nosso instrumental já que tem como fundamento o entendimento do signo e da linguagem como representação e não como expressão.”

Compreende-se a narrativa como forma de demonstração oral ou escrita que aborda uma ou mais personagens comunicando-se com um ambiente e um período e, sobretudo, acareando-se com uma problemática que as conduz a uma transformação.

Para GreimaseCourtés (1979 apud NÖTH, 1996, p.148):

As estruturas sêmio-narrativas descrevem uma competência semiótica de combinar estruturas semânticas e sintáticas à base de uma gramática fundamental do discurso, comparável à língua de Saussure ou à competência na sintaxe de Chomsky, mas ambas ampliadas pelas dimensões da semântica e do texto.

De acordo com os estudos de Santaella e Nöth (2001, p. 14), “o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, ou, como Peirce diria, de iconicidade. Assim, a teoria das imagens sempre

implica o uso de imagens. A palavra “teoria”, aliás, já contém na sua raiz uma imagem, pois “teoria”, na sua etimologia, significa “vista”, que vem do verbo grego *theorein*: “ver, olhar, contemplar ou mirar”.”

Segundo Strôngoli(1998, p.99), o imaginário é a atividade de imaginar, ou seja, se a imaginação é a capacidade de criar ou de tornar presente as imagens percebidas, o imaginário é a operacionalização dessa faculdade, com a atualização de suas modalidades e de articulação de uma imagem a outras. Portanto, “A imagem ou símbolo manifesta-se através de um ou vários signos, mas não é um signo.”

Para o autor o estudo da imagem requer que se observe o distanciamento que incide entre a cópia funcional dos itens do mundo, ministrada pela percepção e solidificada no signo, e a representação mental desses itens, próprio de cada indivíduo. (STRÔNGOLI, 1998, p.100)

Dessa forma, conforme Caramella (1998, p. 126), restringir imagem somente a imagem visual é afirmar que algo está pronto na retina, ou seja, é limitar a obra que se apresenta ao sentido da visão, colocando desta forma, esse sentido como único órgão sensorial de informação. Ao contrário, a imagem é um o processo cognitivo e podemos sugerir que não existem novas imagens na percepção atual. A imagem daquilo que está em nossa frente é uma cognição indicada por sensações anteriores.

Assim, quando dizemos imagem visual, não quer dizer que estamos frente alguma coisa pronta na retina, mas na ausência de movimento sinestésico, isto é, é a similaridade que dá ênfase e relevo a própria associação. Em outras palavras, diferente de outros tipos de imagem, a imagem visual é a única forma de representação que é aprendida, percebida pelos órgãos sensoriais que nos transmitem as percepções que desejamos representar, isto é, a imagem visual é o único signo que não exige, necessariamente, a tradução de uma percepção sensorial a outra percepção sensorial, existindo pois, um processo de similaridade entre o signo e a organização da própria percepção visual. (CARAMELLA, 1998, p. 127)

Sendo assim, observamos nos estudos de Peirce, Morris, Greimas, Saussure, Santaella e Nöth diferentes nomenclaturas para o estudo da disciplina Semiótica, porém em todos os momentos evidencia-se a importância desta disciplina na vida acadêmica, visto tratar-se de assuntos diretamente ligados a interpretação da vida humana que esclarecem diversos contextos sociais.

Todos proporcionam o entendimento da necessidade da Semiótica ser incorporada na prática educativa, uma vez que esta ciência nos permite aprender a explorar nossos sentidos frente a captação dos signos, o que nos dará fluidez na leitura

do código e, ainda mais, na leitura do mundo, seus textos visíveis e invisíveis, estes em suas perspicazes ideologias.

Por tanto, a inclusão da Semiótica como disciplina, se faz necessário nos campos acadêmicos, visto que todas as pessoas são textos que necessitam de estudo e aprimoramento. Estudar um texto é aproximá-lo do cotidiano possibilitando senão a mudança, o entendimento do mesmo, pois ao se tratar de uma sociedade capitalista há uma necessidade maior de compreensão e harmonia entre os seres.

3 SEMIÓTICA DA CULTURA

Conhecedores das inúmeras dificuldades em definir um conceito determinado e acabado para o signo cultura, pois poderíamos não abordar de forma satisfatória algum elemento seja histórico, ideológico ou outros. Assim optamos pela abordagem das contribuições da Semiótica da cultura, para este assunto.

Pois, segundo Eco (2007, p. 16) a adesão ao termo cultura em seu exato sentido antropológico, remete a três fenômenos culturais elementares que são a produção e o uso de objetos que transformem a relação homem-natureza, as relações familiares como núcleo primário de relações sociais institucionalizadas e a troca de bens econômicos, os quais aparentemente não possuem qualquer função comunicativa e nenhum estilo significativo, mas tendem a apontar a cultura como um fenômeno de significação e comunicação.

Conforme corrobora Schnaiderman (1979, p.25) a “consciência semiótica” aspira na Rússia como também em diversos países para uma imagem globalizada da cultura.

Dessa forma, podemos analisar a cultura no todo, como um fenômeno semiótico e todos os aspectos da cultura como conteúdos de uma atividade semiótica, ou ainda “como um fenômeno de comunicação baseado em sistemas de significação.” (ECO, 2007, p. 16).

A cultura analisada de forma abrangente, em todos os âmbitos da vida humana, deixa de ser cultura no singular e transforma-se em múltiplas culturas.

Para Schnaiderman (1979, p.33):

Uma das particularidades distintivas e, ao mesmo tempo, uma das dificuldades principais no estudo dos códigos culturais é o fato de eles se apresentarem como estruturas de grande complexidade, relativamente às línguas naturais sobre as quais os sistemas de

cultura se constroem (por isso é conveniente defini-los como “sistemas modelizantes secundários”).

Sobre isso Hall (1997 apud NUNES, 2011, p.24) assegura que as pessoas nas suas ações sociais interpretam e criam significados, que são diferentes para cada ser envolvido na ação, mas que permitem o entendimento dos atos praticados reciprocamente e, então, essas ações em conjunto representam nossas culturas, pois para o autor “toda ação social é cultural” e “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.”

Dessa forma, de acordo com os estudos de Nunes (2011, p.18), o ambiente ocupado pelos signos da cultura é a semiosfera, fora da qual não há semiose, isto é, a ação do signo que nos caracteriza como seres vivos, seres culturais.

Para entender a cultura como semiosfera, ou seja, como comunicação entre linguagens e textos gerados pelos sistemas de signos, somos obrigados a compreender que a barreira responde pelo possível diálogo entre um espaço e outro, decifrando de modo diferente a semiosfera apresentada.

Dessa maneira, Eco (1997, p.3) define a Semiologia como ciência que:

estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas de signos – partindo da hipótese de que na verdade todos os fenômenos de cultura são sistemas de signos, isto é, fenômenos da comunicação.

Corroborando Machado(2003, p.28), ressalta que:

Devemos a Bakhtin a noção de encontro dialógico entre culturas como forma de enriquecimento mútuo. Para o teórico do dialogismo, o simples fato de toda cultura ser uma unidade aberta já é o indicativo de que é próprio da cultura interagir e conduzir sua ação em direção à outra, vale dizer, experimentar outra. Duas formulações importam neste momento: primeira, a idéia de que toda a cultura vive uma grande temporalidade por ser uma unidade aberta; segundo, a noção de que a identidade de uma cultura se constitui a partir do olhar do outro, daquilo que Bakhtinchama extraposição.

Pois como afirma Eikhenbaum (1996 apud, MACHADO, 2003, p. 29) não há cultura acabada, pois cada fase passa por uma etapa experimental que em seguida torna-se acontecimento cultural legítimo.

E assim Machado (2003, p.29), aponta no encontro dialógico de Bakhtin, o fato que quando duas culturas se tocam, não há fusão, nem há mistura, cada qual mantém sua identidade e seu conjunto, entretanto as duas se enobrecem reciprocamente.

Sendo assim, a cultura das classes elitizadas não pode ser considerada como cultura oficial, pois de acordo com Silva (2000, p.33):

[...] a definição da cultura popular como “inferior” é analisada como resultado de uma operação de poder. Grande parte do esforço pedagógico das teorias críticas consiste em suprimir esta hierarquização entre as culturas dos diferentes grupos sociais, restabelecendo sua igualdade antropológica.

Para os estudiosos russos, cultura exprime o processamento de informação, logo, organização em algum sistema de signos, ou de códigos culturais. Nessa diretriz, a Semiótica da cultura maneja um intervalo, que é a transformação da não-cultura em cultura. (MACHADO, 2003, p. 33).

Nesta transformação observamos que na própria codificação dos textos culturais estão visíveis os estilos e a forma de produção dos textos, suas criações, seus sistemas de ideias, citando neste momento todas as dimensões da sociedade, além da construção da subjetividade.

Conforme Machado (2003, p. 38) a cultura, entretanto, abrange não só uma específica organização de sistemas de signos, como também, o grupo das mensagens que são atingidas dia após dia numa língua ou texto. Portanto ela expõe um aspecto da realidade presente na língua de determinada cultura, desta forma transformá-la numa informação codificada, ou seja, num texto, é o que insere a informação na memória do grupo.

O mecanismo elementar da cultura está baseado na transformação de um não-texto em texto, com o desígnio da investigação Semiótica que comanda uma opinião de cultura que não se prende à sociedade e também ordena estruturalmente o mundo em que vive a humanidade. (MACHADO, 2003, p.39).

De acordo com EAGLETON (2005, p.16):

A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao libertar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado.

Dessa forma, Machado (2003, p. 142) nomeia a competência de compreensão dos sistemas semióticos como produtos da culturalização, de competência Semiótica, ou seja, como resposta da transformação da informação em linguagem e, conseqüentemente, em sistema de cultura. Para conhecimento da leitura desses sistemas, é imprescindível, sobretudo, saber os códigos culturais que os ditam.

Devemos ainda ressaltar que essa competência não existirá sem a presença de um personagem, pois Machado (2003, p. 145) acrescenta que além da competência semiolinguística, a competência interpretativa enfocada no desempenho comunicativo da língua natural envolve outras, como a competência textual e a competência discursiva. Por competência textual percebe-se a habilidade de interpretar hipóteses numa sequência, cabe apontar num texto. Os textos, por sua vez, se agrupam segundo diversos gêneros resultantes das diversas práticas sociais. A competência discursiva, entretanto, insinua diversidade da competência textual.

Nesta definição, a competência Semiótica é atividade poliglota de articulações classificadas das competências discursivas, semiolinguísticas, textuais e semânticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação com a qualidade da educação é tema recorrente entre professores, especialistas e pesquisadores, mas existe uma infinidade de elementos que podem influenciar na sua construção cotidiana. Portanto, essa prática é uma tarefa árdua e conflituosa, pois depende de diversos contextos e diferentes conceitos presentes no cotidiano da escola.

A pesquisa sobre esse tema, bem como sobre a forma de inserir a Semiótica na escola de forma diluída sem nomenclaturas, de maneira tal que os alunos possam interpretá-la, deveria manter-se presente nas diversas instâncias de ensino, pois só podemos falar em letramento se pudermos direcionar o ensino para uma concepção diferente da educação bancária, pois em pleno século XXI o professor ainda é o detentor do saber, tomando aqui emprestada a reflexão de Paulo Freire.

Por esse motivo ressaltamos a importância do diálogo e do debate interdisciplinar, bem como a construção de escopos e metas conjuntamente, buscando proporcionar a participação de todos os profissionais diretamente envolvidos com o processo educativo, visando conhecer suas impressões e opiniões, pois criando espaços de interação e diálogos entre as disciplinas, seria desmistificado o mito que somente o professor de língua portuguesa ou estrangeira é responsável pela leitura e assim realmente efetivar as mudanças necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante a pesquisa, através dos estudos de vários autores como Peirce, Morris, Greimas, Saussure, Santaella e Nöthfoi possível constatar que apesar das inúmeras dificuldades e da complexidade que envolve a compreensão da Semiótica como Ciência,

há possibilidades de inclusão desta disciplina na escola, devido às transformações ocorridas no conhecimento da humanidade, pois o homem não satisfeito em falar e pensar saiu em busca das respostas para as suas indagações mais íntimas.

Portanto, a Semiótica torna-se cada vez mais presente na vida, pois a todo o momento somos intimados a decifrar os signos que se apresentam, reconhecendo em cada um a ideologia mascarada. Mesmo quando viramos as costas para essas imposições ideológicas estamos interpretando e se apropriando dos conceitos da Semiótica.

No entanto, se considerarmos que o aluno vai para escola com o intuito de somente aprender a ler e a escrever, sem perspectivas de melhoria como ser humano, e o professor não o estimula a enxergar com olhos eficientes no reconhecimento das ideologias dos signos, este aluno ao completar a sua passagem obrigatória pelo sistema de ensino sairá, possivelmente, do mesmo jeito que entrou. Sem desmerecer o aprendizado da leitura e escrita, acredito que a escola possa oferecer ainda mais aos alunos, e assim sendo levanto a bandeira por uma educação semiótica.

O mesmo ocorre nas aulas de Língua materna, Literatura, Língua Estrangeira Moderna e temas relacionados à cultura, portanto precisamos conduzir os jovens a subjetividade, onde leis de consumo, violência e abuso de poder não dominem através de signos coloridos e alienantes.

Distantes de sermos utópicos acreditamos que o professor prepara os caminhos para que seus alunos possam criar em liberdade e, fundamentalmente, redescobrir que ainda há tempo para encontrar-se como ser-leitor e criador capaz de trilhar seu próprio destino.

Desta forma, as informações obtidas através deste trabalho poderão embasar novas pesquisas e estudos sobre o tema, visando a inclusão da Semiótica na formação acadêmica, bem como na formação continuada dos professores em atuação nas escolas, pois precisamos cada dia mais de olhares semióticos para a educação brasileira, pois esta Ciência aliada à cultura irá potencializar, não só o ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna, como todas as disciplinas do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BLÜHDORN, Hardarik. Imagem e Realidade. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de.; BRITO, Yvana Carla Fechine de. (eds.). **Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino.**São Paulo: Hacker Editores, 1998. p. 85-98.

CARAMELLA, Elaine G. P. Imagem: material e procedimento. Ana Cláudia Mei Alves de.; BRITO, Yvana Carla Fechine de. (eds.).**Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino.**São Paulo: Hacker Editores,1998. p.125-131.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação.** 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem.**Tradução de Alice Kyoko Miyashiro et al.3.ed.São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.**São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de semiótica.**Tradução de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3.ed.São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

_____._____.4.ed.São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

GNERRE,Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.**4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Irene. **Escola de Semiótica:**A experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MEGALE, Heitor. **Elementos de teoria literária.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, [197-].

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: De Platão a Peirce.** São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **A semiótica no século XX.** São Paulo: Annablume, 1996.

_____. **Semiótica e semiologia: os conceitos e as tradições.**Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=82>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

PEIRCE, CharlesSanders. **Semiótica.**Tradução José Teixeira Coelho Neto. 2.ed.São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Introdução à Semiótica.** 2. ed. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. Passagens, paragens, veredas: semiótica da cultura e estudos culturais. In: SANCHES, Tatiana Amendola. (org.). **Estudos culturais: uma abordagem prática.** São Paulo: Editora Senac, 2011. p. 13-38.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH Winfried. **Imagem:** Cognição, semiótica, mídia. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SCHNAIDERMAN, Bóris. **Semiótica Russa.** Tradução Aurora Fornoni Bernardini; Boris Schnaiderman; Lucy Seki. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Do signo à retórica do imaginário. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de.; BRITO, Yvana Carla Fechine de. (eds.). **Semiótica da arte:** teorizações, análises e ensino. São Paulo: Hacker Editores, 1998. p.99-10

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos.** 3. ed. rev. Ponta Grossa: UEPG, 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

FIGURAÇÕES DA MORTE NA POESIA DE ÁLVARES DE AZEVEDO E DE MANUEL BANDEIRA: UM ESTUDO COMPARADO

Yane Scavinski (graduanda) - UEPG

Ubirajara Araujo Moreira (doutor) – UEPG

0. Introdução

A Morte é um dos grandes temas da Poética do Ocidente, já desde os remotos tempos homéricos, sendo retratada de inúmeras maneiras, em contextos tais como os de pessimismo, ironia, morbidez, pressentimento, niilismo, reverência, misticismo, desespero, exaltação... Homero, por exemplo, na **Iliada** e na **Odisseia**, tanto narra a “morte bela e gloriosa”, que consagra o herói Aquiles na Guerra de Troia, como se refere à “morte ignominiosa” do grande rei Agamenon, assassinado traiçoeiramente por sua esposa; ou ainda o “punitivo morticínio” perpetrado pelo ardiloso Ulisses em relação aos tantos pretendentes de seu lugar junto a Penélope e a seu trono.

Em nossa Literatura, a Morte ganha espaço sobretudo a partir do Romantismo, destacando-se na obra de vários poetas relevantes: a “morte honrosa” do jovem e valente guerreiro tupi, em **Y-Juca-Pirama**, poema dramático de Gonçalves Dias, título que é uma expressão tupi cuja tradução, segundo o próprio poeta, significa: “o que há de ser morto, e que é digno de ser morto”; o pranto desesperado de um pai pela morte de seu filho recém-nascido, no soberbo **Cântico do Calvário**, de Fagundes Varela, de forte acento autobiográfico, como se sabe; sua marcante presença ao longo de toda a obra de Álvares de Azevedo, do qual citamos, entre tantos outros: **Um cadáver de poeta**, **Virgem morta**, **Glória moribunda**, **Adeus, meus sonhos**, e os conhecidíssimos **Lembrança de morrer** e **Se eu morresse amanhã**; e, ao final, na própria poesia de Castro Alves, que tanto celebrava a Vida, a Morte se faz dramaticamente presente, como no famoso poema **Mocidade e Morte**, em que o sujeito lírico proclama: “Oh! Eu

quero viver, beber perfumes / [...] No seio da mulher há tanto aroma... / Nos seus beijos de fogo há tanta vida...” – para ouvir, ao final, o funéreo refrão: “Mas uma voz responde-me sombria: / Terás o sono sob a lájea fria.” (Alves, 1997, p. 88).

Para este tema, destacaram-se determinados gêneros poéticos. Há basicamente três tipos de poema que se caracterizam, modernamente, por tratarem de assuntos tristes e, principalmente, da Morte, em seus mais variados aspectos: são a elegia, a nênia e o epicédio. Apesar de apresentarem certas diferenças no modo de abordarem o tema fúnebre ou melancólico, são muitas vezes considerados como similares. A forma mais popularizada entre os poetas é a elegia, que, embora trate de temas tristes não obrigatoriamente relacionados com a Morte, quase sempre, no entanto, se apresenta como uma verdadeira lamentação fúnebre.

Pretendemos neste trabalho desenvolver uma análise interpretativa sobre figurações da Morte na poética de Álvares de Azevedo e de Manuel Bandeira. Optamos pelo poema **Adeus, meus sonhos!**, do poeta ultrarromântico, e **Desencanto**, do poeta modernista. Eles têm em comum a temática da Morte – especificamente, em ambos os casos: o sujeito lírico falando da própria morte, portanto, podem ser considerados poemas elegíacos. O estudo, embasado principalmente em contribuições da Estilística Literária, sem abrir mão de aportes de outras vertentes críticas, assume também a possibilidade de serem poemas nos quais se projetam elementos autobiográficos de cada um de seus autores. Nisto, concordamos com Antonio Candido quando afirma em sua obra **Formação da literatura brasileira**, 1º vol., na Introdução, tópico 5, sobre Os elementos de compreensão:

[...] ao lado das considerações formais, são usadas aqui livremente as técnicas de interpretação social e psicológica, quando julgadas necessárias ao entendimento da obra. [...] Há casos, por exemplo, em que **a informação biográfica ajuda a compreender o texto; por que rejeitá-la**, estribado em preconceito metodológico ou falsa pudicícia formalista? (Candido, 1975, p. 36, 1º vol., grifo nosso).

Opinião para a qual converge, poeticamente, a conhecida quadra de Fernando Pessoa, no início de sua **Autopsicografia** (Pessoa, 1976, p. 164):

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

1. Álvares de Azevedo (1831-1852)

Poeta da nossa segunda geração romântica, considerado “a figura de maior relevo do nosso ultra-romantismo”, na avaliação de Antonio Candido (1975, 2º vol., p. 180), considerado por Massaud Moisés como o “porta-voz da geração e um dos protótipos do Romantismo entre nós.” (Moisés, 1984, p. 140), desde o início chamou a atenção dos estudiosos para a singularidade de sua obra.

Não houve na literatura brasileira, antes de Álvares, nenhum outro poeta que representasse a temática da Morte de inúmeras formas e de maneira tão subjetiva, com caráter por vezes premonitório, assim como irônico, sarcástico, ou melancólico, ou então sublimado, como no poema **Anjinho**, cuja referência biográfica tem a ver com o falecimento, na infância, de um de seus irmãos... Sempre com saúde frágil, desde a meninice, como referem vários de seus biógrafos, a obsessão da morte figura fortemente em sua produção poética como tema central, ao lado do tema amoroso. Afirma o crítico José Veríssimo: “a ideia da morte é uma obsessão em Álvares de Azevedo. Direta ou indiretamente, intencional ou inconscientemente, aparece e insinua-se-lhe nos versos como a que, com a do amor, lhe é mais familiar.” (Veríssimo, 1969, p. 202).

O jovem poeta pressentia a morte e tratava dela de uma maneira bem particular:

Jamais o pressentimento da morte manifestou-se no espírito de alguém com a funda convicção com que se entranhou na mente do jovem Manoel Antônio. Quando escrevia os próprios epitáfios em versos comovedores, não se apoiava em qualquer sentença ou condenação na medicina. Não vivia acamado quando falava em morrer, nem passou por longo período de enfermidade conhecida naquele tempo, como foi o caso de Castro Alves. (Rocha, 1982, p. 69).

E eis algumas ponderações de Manuel Bandeira sobre possíveis origens dessa temática na obra azevediana:

[...] a impressão deixada no Poeta pela leitura dos românticos europeus minados pelo “mal do século” explicam o caráter da sua obra, onde as notas abusadas [...] alternam com outras que lhe eram **sinceramente pessoais** – o seu erotismo travado pela timidez, as suas afeições familiares, **os pressentimentos melancólicos derivados de uma saúde precária, a obsessão da morte.** (Bandeira, 1954, p. 64-65, grifo nosso)

Por sua vez, o ilustre criador de **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, contemporâneo do jovem poeta, também observava a respeito dessa temática obsedante, na crônica **Lira dos vinte anos, poesias de Álvares de Azevedo**, publicada em 1866 no **Diário do Rio de Janeiro**: “O pressentimento da morte, que Azevedo exprimiu em uma poesia extremamente popularizada, aparecia de quando em quando em todos os seus

cantos, como um eco interior, menos um desejo que uma profecia. Que poesia e que sentimento nessas melancólicas estrofes!” (Assis, 1970, p. 111).

Curiosamente, e infelizmente, criou-se um mito que ronda, até hoje, grande parte de suas biografias: que o poeta teria sido tuberculoso. É sabido que Álvares de Azevedo sempre teve uma saúde debilitada, desde a infância, conviveu com a morte de familiares e amigos em torno de si ao longo de sua breve existência (morreu aos vinte anos), e a ideia da morte precoce permeava acentuadamente seus pensamentos e escritos, tanto em poemas como em cartas que escreveu a sua mãe. Mas essa saúde precária é muitas vezes explicada por um fator: a tuberculose; doença que, no entanto, nunca vitimou o poeta.

Não se sabe ao certo a origem desse mito. Ele pode estar relacionado ao senso comum que atribui, sobretudo aos poetas ultrarromânticos (propriamente adolescentes), o “mal do século” tanto na poesia como na vida, no sentido da preferência para temáticas sombrias, negativas, como a morte e elementos mórbidos, funéreos (doença, cemitério, caveira, noturnidade...), o gosto pela solidão, o sofrimento pelos amores não correspondidos, o pessimismo, o niilismo, e, em alguns casos, o satanismo... Ora, a doença devastadora da época era a tuberculose. Então, quando Álvares de Azevedo escreve, por exemplo, no soneto **Oh! páginas da vida que amava**, os versos premonitórios: “Embora – é meu destino. Em treva densa / Dentro do peito a existência finda... / Pressinto a morte na fatal doença” – talvez tenha dado ocasião a que muitos interpretassem tais versos como um projeção biográfica, traduzindo esse “dentro do peito” e a “fatal doença” como sendo a tuberculose pulmonar – e assim propiciando a dedução de que o poeta seria tuberculoso...

Quem sabe, de um início coloquial, do tipo diz-que-diz, sem nenhum apoio documental, o mito tenha chegado até às biografias, inclusive entre autores sérios, como José Veríssimo, que fala sobre a “tísica que o minava” (Veríssimo, 1969, p. 201); Manuel Bandeira, que informa: “Não chegou, porém, a concluir os estudos, pois adoeceu de tuberculose pulmonar, vindo a morrer no Rio.” (Bandeira, 1954, p. 64). Em tempos recentes, numa edição da **Lira dos Vinte Anos**, na Cronologia sobre o poeta há também a mesma informação equivocada: “Falece no Rio de Janeiro no dia 25 de abril, vítima de uma queda de cavalo e do agravamento da tuberculose.” (Azevedo, 1999, p. 48). No volume **Lira dos Vinte Anos**, da Coleção Vestibular Estadão, chega-se a informar absurdamente que ele “sofreu uma queda quando andava a cavalo pelas ruas do Rio de Janeiro, exercício praticado a conselho médico, para amenizar os sintomas da

tuberculose que o afligia.” (Barbosa; Beletti, 1999?, p. 271). Primeiro, um equívoco: a cavalgada e a tal queda se deu na fazenda do avô do poeta, onde ele passava as férias; segundo, um absurdo: estranha recomendação médica de buscar amenizar a tuberculose mediante uma atividade física tão forçada, quando o contrário era o que se recomendava, ou seja, o repouso... E para finalizar a exemplificação (que se alongaria!), é de se lamentar que no próprio sítio da Academia Brasileira de Letras, da qual Álvares de Azevedo é o Patrono da Cadeira nº 2, se possa ler: “Nas férias de 1851-52 manifestou-se a tuberculose pulmonar, agravada por tumor na fossa ilíaca, ocasionado por uma queda de cavalo, um mês antes.” (Academia, 2013).

O fato é que não constam, em momento algum, registros médicos, cartas, laudos ou receitas que comprovem ou ao menos sugiram que o poeta tenha sido tuberculoso. Machado de Assis, que foi contemporâneo de Álvares de Azevedo, no já citado artigo, publicado quinze anos após a morte do poeta, fala do “pressentimento da morte”, que era “menos um desejo que uma profecia”, e não faz qualquer alusão à possibilidade da doença, o que seria natural se o tema da morte se prendesse à tuberculose. E Alexei Bueno, organizador da edição **Obra completa** de Álvares de Azevedo, pela Nova Aguilar, em nota contestatória ao texto de Manuel Bandeira (já citado), afirma claramente: “Álvares de Azevedo jamais foi tuberculoso.” – respaldando-se no atestado de óbito que informa, com todas as letras, a *causa mortis* como tendo sido uma: “enterite, com perfuração do intestino”. (Azevedo, 2000, p. 78).

1.1 Poema: **Adeus, meus sonhos!**

Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!
Não levo da existência uma saudade!
E tanta vida que meu peito enchia
Morreu na minha triste mocidade!

Misérriimo! votei meus pobres dias
À sina doida de um amor sem fruto,
E minh'alma na treva agora dorme
Como um olhar que a morte envolve em luto.

Que me resta, meu Deus? morra comigo
A estrela de meus cândidos amores,
Já que não levo no meu peito morto
Um punhado sequer de murchas flores!

Este poema de Álvares de Azevedo pertence à terceira parte de **Lira dos Vinte Anos**. Estruturalmente, o poema se compõe de três quadras, todas de versos

decassílabos graves, mesclando-se heroicos e sáficos; são versos brancos os ímpares e rimados, os pares. O sujeito lírico, que fala em primeira pessoa, apresenta não somente o pressentimento ou a atualização da própria morte, mas mostra-se como alguém que a ela se entrega com lúcida consciência, em sua desilusão. Esta elegia nos apresenta o lamento de uma vida que se acaba por completo por causa da não correspondência amorosa, assim se entendendo a referência a uma “sina doida de um amor sem fruto”, sina à qual dedicara, em vão, seus pobres dias. Por isso não há mais sonhos, nem saudades, nem flores murchas sobre o peito no qual a existência finda.

Tipicamente elegíaco, o eu lírico nos arrebatava com um estado avançado de melancolia. Os versos encenam a dor de alguém que lamenta uma vida, tão curta e intensa, mas ferida mortalmente pela ausência da reciprocidade amorosa, e chora diante da própria morte, fortemente presentificada e envolvida em trevas. Capaz de nos causar empatia, a construção poética transmite uma figuração da morte: não tanto, ou ao menos não por primeiro, a morte física, quanto a morte afetiva, psíquica, espiritual, que precede o perecimento biológico e seja, talvez, a sua causa. Com bem observa Rocha (1982, p. 68):

Da poesia ele se deslocava e emigrava para o amor, e de ambos, ou sob o seu domínio, aproximava-se da morte. Da morte, menos talvez como seu estado ou perecimento físico do que como sentimento, intuição ou presságio. Esse sentimento e essa intuição o fizeram morrer mais depressa, - a morte do corpo realizando aquela que já estava no espírito, no mais fundo da alma.

Adeus, meus sonhos! explicita, de certa forma, esta teoria. Analisando o poema e a vida de Álvares de Azevedo, notamos todo o sentimento da *morte precoce* representada em sua poesia. Uma pessoa jovem que não dispôs de tempo para viver tudo o que lhe reservava o futuro, como previa em seu poema mais conhecido, e talvez o último que compôs: **Se eu morresse amanhã**. Sonhos são aspirações, expectativas, que temos para o futuro, como metas traçadas, mas se não há futuro porque existe um obstáculo à frente, denominado “morte”, o que resta? Assim como é representado no eu lírico do poema, o que restava eram os sonhos, mas é deles que o sujeito do poema se despede, representando de fato o seu fim, permanecendo sozinho, aguardando a morte do corpo, porque a vida em seu peito, com suas alegrias e desejos, já morrera.

A ideia de Rocha de que o ultrarromântico se deslocava e migrava para o amor também é perceptível, pois o eu lírico apostou seus sentimentos em um amor improvável, “um amor sem fruto”, e a partir da confissão sobre um amor possivelmente

rejeitado, é interessante observar o referencial da morte, como se, naturalmente sem o amor, a morte aproximava-se mais.

O tema já se anuncia cataforicamente no título: trata-se de uma despedida, mas não convencional, uma vez que o eu lírico não se dirige a uma pessoa e, sim, a uma entidade psíquica, espiritual, ou seja, despede-se de suas metas, desejos, “sonhos”. No primeiro verso temos a repetição anafórica do título que, por força dessa mesma retomada, enfatiza a despedida, seguindo-a de uma justificativa exposta por dois verbos no presente “eu pranteio e morro”, sendo que no verso seguinte o eu lírico declara sua total desilusão, ao afirmar que não leva da existência nenhuma saudade. Considerando-se o uso deste tempo verbal, percebe-se o destaque da atual condição do eu lírico diante da vida, isto é, o pranto que derrama enquanto está morrendo, lembrando-nos que a semântica de *prantear* traz o sentido de tristeza e de lamentação. No verso três, o sujeito lírico reconhece que anteriormente estava repleto de “tanta vida” em seu peito, vida que pode ser entendida como se tratando do próprio sentimento amoroso, que lhe dava sentido e plenitude; no entanto, essa “tanta vida [...] Morreu na minha triste mocidade”, como declara no verso final dessa primeira estrofe. O verbo “morreu” e o adjetivo “triste” corroboram o sentimento da amarga desilusão, que será especificada, desdobrada, nas duas outras estrofes, num procedimento recursivo bem típico da poesia lírica.

Na segunda estrofe, o eu lírico lastima, sente-se altamente miserável, pela dedicação dirigida a “um amor sem fruto”, que entendemos como uma não correspondência amorosa ou até mesmo uma rejeição, sem se saber quais as razões disso: simples falta de empatia da parte da pessoa amada?; a não confissão do amante a sua amada sobre esse sentimento?; algum impedimento que tornasse esse amor um amor proibido ou impossível? De um modo ou de outro, o eu lírico confessa que se trata de um destino louco, a “sina doida”, e o fato é que conduz à sua morte psíquica, espiritual: “E minh’alma na treva agora dorme”.

A última estrofe inicia-se com um clamor a Deus, perguntando sobre o que mais lhe resta, já que lhe falta o próprio amor. E segue-se a súplica de tristeza e desesperança, desejando que morra com ele a própria “estrela” de seus “cândidos amores”, pois que mais nada tem, como declara nos versos finais: “Já que não levo no meu peito morto / Um punhado sequer de murchas flores.” Da morte psíquica, espiritual, o sujeito lírico passa para a morte física, como se fosse sua (con)sequência natural...

Os inúmeros estudiosos da obra de Álvares de Azevedo destacam a idealização da mulher e a irrealização amorosa em seus poemas como uma das suas principais marcas. Isto, de certa maneira, pode considerado como forma sublimada, transfigurada, artisticamente, das (não) vivências amorosas do jovem, como nos revelam seus vários biógrafos, ao constatarem, por exemplo, a total ausência de namoradas na vida de Álvares de Azevedo, fato corroborado inclusive pelo teor de suas cartas à mãe, quando se refere, de modo desdenhoso e até mesmo sarcástico, às moças da provinciana São Paulo.

E então se dá a fatal conexão entre amor (sua falta...) e morte, como deixa explícito no soneto que inicia assim: “Perdoa-me, visão dos meus amores”, e confessa “De minhas faces os mortais palores / [...] / Meus ais, meus tristes ais vão revelando / Que peno e morro de amorosas penas [...] Sem que última esperança me conforte, / [...] eu sinto agora / Morte no coração, nos olhos morte!” (Azevedo, 1999, p. 412).

2. Manuel Bandeira (1886-1968)

Poeta do nosso Modernismo, Manuel Bandeira produziu ao longo de mais da metade inicial do século XX, tendo falecido aos 82 anos. Tuberculoso em sua mocidade, tematiza em vários poemas o pressentimento da morte próxima. Diferente de Álvares de Azevedo, que morreu muito jovem e de cuja obra apenas nos restou a visão de terceiros, no caso de Manuel Bandeira podemos contar com seu **Itinerário da Pasárgada**, em que ele esclarece sobre seus próprios “caminhos” literários, como, por exemplo, quando informa: “[...] o meu itinerário no período que vai do ano de 1904, em que adoeci, ao de 1917, quando publiquei o meu primeiro livro de versos – *A Cinza das Horas*. Foi nesses trezes anos que tomei consciência de minhas limitações, nesses trezes anos que formei a minha técnica.” (Bandeira, 1974, p. 39).

Em sua juventude, ser escritor não estava nos seus planos: “Se eu escrevia versos, era com o mesmo espírito desportivo com que me equilibrava sobre um barril, lançado a toda a força das pernas, o que de modo nenhum me fazia sentir com vocação para artista de circo.” (idem, p. 38). Bandeira desejava realizar o Curso de Arquitetura, seguindo a profissão de seu pai. Tudo caminhava bem para a concretização deste sonho, tanto que em 1903 vai para São Paulo onde se matricula na Escola Politécnica. Entretanto, acaba contraindo a tuberculose: “No fim do ano letivo [dezembro de 1904] adoeci e tive de abandonar os estudos, sem saber que seria para sempre. Sem saber que

os versos, que eu fizera em menino por divertimento, principiaria então a fazê-los por necessidade, por fatalidade.” (idem, p. 39). Bandeira tinha, então, 18 anos.

“Fazê-los por fatalidade” – este é o sentimento presente em sua poética, inicialmente: o da doença que o levaria para a morte, ainda na juventude. Percebemos que a carga de subjetividade é enorme, alguém que forçadamente necessita abandonar seus estudos, por ter contraído uma “moléstia que não perdoa”, como o próprio Bandeira anota. Seus sonhos, sua juventude, a vida, enfim, ganhavam outro sentido e a morte, mais do que nunca, apresentava-se desconsoladora para o poeta. Muito possivelmente contraiu a doença na cidade de São Paulo, já que na sua família, que então morava no Rio de Janeiro, não havia ninguém com a doença, como esclarece a Edson Nery da Fonseca, numa carta de 1950: “Recebi há dias um recorte de jornal com a sua nota crítica sobre o livro do Túlio Hostílio Tuberculose e literatura. Muito obrigado. Devo porém adverti-lo que minha irmã e minha mãe não eram tuberculosas.” (Fonseca, 2002, p. 180). Manuel Bandeira, depois de passagens por cidades serranas brasileiras em busca de melhor clima para os pulmões, embarca, em 1913, para o Sanatório de Clavadel, na Suíça, de onde, por causa da Primeira Grande Guerra, volta no ano seguinte, já propriamente curado da tuberculose, mas com as sequelas da mesma...

Quando caí doente em 1904, fiquei certo de morrer dentro de pouco tempo: a tuberculose era ainda a ‘moléstia que não perdoa’. Mas fui vivendo, morre-não-morre, e em 1914 o Dr. Bodmer, médico-chefe do sanatório de Clavadel, tendo-lhe eu perguntado quantos anos me restariam de vida, me respondeu assim: O Sr. tem lesões teoricamente incompatíveis com a vida; **no entanto está sem bacilos**, come bem, dorme bem, não apresenta, em suma, nenhum sintoma alarmante. Pode viver cinco, dez, quinze anos... Quem poderá dizer?... **Continuei esperando a morte para qualquer momento, vivendo sempre como que provisoriamente.** (1974, p. 101; grifos nossos)

Optamos pela análise um poema retirado do seu primeiro livro, **A cinza das horas**, pois o nosso trabalho objetiva abordar elegias e, no caso dos dois autores, poemas que falam da relação entre *vida jovem e morte*. Manuel Bandeira (1974, p. 101) nos dá uma ideia sobre o que encontraremos em seus versos: “Já disse como publiquei *A Cinza das Horas* para de certo modo iludir o meu sentimento de vazia inutilidade.” O livro foi publicado em 1917, o primeiro daquele que se tornaria um dos mais importantes poetas de nossa literatura. É nele que encontramos uma forte figuração da morte, numa abordagem premonitória, e dentro dessa perspectiva selecionamos o poema **Desencanto**.

2.1 Poema: **Desencanto**

Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...
Fecha o meu livro, se por agora
Não tens motivo nenhum de pranto.

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
Tristeza esparsa... remorso vão...
Dói-me nas veias. Amargo e quente,
Cai, gota a gota, do coração.

E nestes versos de angústia rouca
Assim dos lábios a vida corre,
Deixando um acre sabor na boca.
- Eu faço versos como quem morre.

O poema compõe-se de três quadras, de versos eneassílabos graves e agudos (estes últimos, presentes apenas na segunda estrofe), todos com rima completa.

Desencanto assemelha-se ao poema de Álvares não somente pelo número de versos e estrofes, mas principalmente por ambos abordarem a mesma temática da morte, com a representação do choro à medida que se sente a morte se aproximando. O sujeito lírico apresenta-se neste poema na voz da primeira pessoa do singular: “Eu faço versos”, “meu livro”, “Dói-me”, e o tempo verbal é o presente: “faço, chora, não tens, é, dói, corre, morre”. Tal como também se constatou no poema de Álvares de Azevedo.

O título se constitui pelo substantivo “Desencanto”, que cataforicamente anuncia o estado de espírito que vai predominar no texto. Logo de início, através da partícula comparativa “como”, o sujeito lírico estabelece uma aproximação entre o fazer versos e o chorar, ou seja, o fazer versos é um jeito de chorar, expondo o desalento, o desencanto. Apresenta-se, nesses primeiros versos, uma pessoa emocionalmente triste, devido à decepção e ao abatimento, mas ainda não é explícito o motivo que a levou a este estado. Nos dois últimos versos da primeira estrofe, nos deparamos com a recomendação: “Fecha meu livro, se por agora / Não tens motivo nenhum de pranto.” O eu lírico, ao anunciar, já de início, o teor desencantado e desalentado de seu canto, previne o possível leitor que, não tendo como ele motivos de lamento, não estando nesse mesmo clima emocional, é melhor para ele não continuar a leitura, seja porque não vai compreendê-lo, seja para não se contaminar por um sentimento negativo de que não está tomado nesse momento... É, sob certo aspecto, a tese romântica da “empatia” da obra de arte, ou seja, o poema deve sair da alma e comunicar-se com a outra alma, numa comunhão afetiva, espiritual.

Na estrofe seguinte, ao dizer “Meu verso é sangue”, o sujeito lírico continua a explorar a relação entre *poesia e vida*, pois o seu verso corre-lhe nas veias, nasce do seu coração de onde goteja, amargo e quente, transmutado em escrita, que se traduz em volúpia, em tristeza, em remorso... Ou seja, os sentimentos íntimos latejam como o sangue nas veias e dentro do coração; coração aqui identificado tanto como metáfora da intimidade, quanto no sentido próprio do órgão, num amálgama simbólico.

Nos quatro versos seguintes, que perfazem a última estrofe, prossegue a tensão entre *poesia e vida*, pois a *vida* que corre dos lábios se transforma nos *versos* de angústia rouca. E finalmente aparece, explícita, a referência à morte, no derradeiro verso: “– Eu faço versos como quem morre.” – que, então, é a chave para se reler todos os outros versos a uma nova luz que sobre eles se projeta retroativamente, incluindo o conselho dado ao leitor, pois se trata (agora se sabe!) de um choro de morte, um lamento fúnebre sobre si mesmo!

Observemos que o primeiro e último versos têm a mesma estrutura sintática, ocorrendo, portanto, um paralelismo que estruturalmente os associa: o início e o fim do poema. E a única diferença entre eles é a troca dos verbos “chora/morre”, entre os quais podemos perceber uma relação explicativa de causa e efeito: chora porque está morrendo... Essa relação semântica reforça a relação estrutural dos dois versos, que ocupam posições estratégicas no texto, contribuindo, assim, para a economia global do poema ao dotá-lo de forte coerência temática e composicional.

3. Conclusão

Vemos, assim, como dois grandes poetas, de épocas distintas, em sua juventude atingida pela precariedade da saúde e envolta em fortes pressentimentos da morte precoce, souberam transmutar em beleza poética a angústia real de suas existências! Esses seus poemas, de caráter elegíaco, chegam até nós não só como lamentos fúnebres, mas como prova de que, pela Arte, tanto o poeta consegue estabelecer uma íntima comunhão com seus semelhantes, como, nela se perpetuando, acaba por vencer a própria Morte!

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Álvares de Azevedo**. 2013. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=789&sid=93>>. Acesso em: 03 jul. 2013, 14h05.

ALVES, Castro. **Obra completa**. Organização, Fixação de texto e Notas de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

ASSIS, Machado de. **Crítica literária**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Editores, 1970.

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos**. Apresentação e Notas de José Emílio Major Neto. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999. (Coleção Clássicos Para o Vestibular; 10).

_____. **Melhores poemas**. Seleção de Antônio Cândido. 6 ed. São Paulo: Global, 2003

_____. **Obra completa**. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

BANDEIRA, Manuel. **Apresentação da poesia brasileira**. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1954.

_____. **Poesia completa e prosa**. 3. ed. Organizada pelo autor. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.

BARBOSA, Frederico; BELETTI, Sylmara. Para entender Lira dos Vinte Anos. In: AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos**. Coordenação editorial de Elvira de Oliveira e José Sacchetta. São Paulo: Klick Editora / Jornal O Estado de S. Paulo, [1999?]. (Coleção Vestibular Estadão).

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

FONSECA, Edson Nery da. **Alumbramentos e perplexidades – vivências bandeirianas**. 2 ed. São Paulo: Arx, 2002.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. Volume II: Romantismo. Realismo. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

ROCHA, Hildon. **Álvares de Azevedo: anjo e demônio do romantismo**. Rio de Janeiro: José Olympio; São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 1982.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. 5. ed. Prefácio de Alceu Amoroso Lima. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA: (RE)APRENDER E (RE) ENSINAR COM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Isabel Cristina Vollet Marson 1

Introdução e contextualização:

Nas últimas décadas muitas transformações têm ocorrido no campo tecnológico e as tecnologias de informação e comunicação têm se inserido paulatinamente no cotidiano das pessoas. O acesso à informação e a comunicação está mais disponível e os jovens se comunicam por uma variedade de recursos tecnológicos (*Smartphones*² – computadores, internet, televisão). Porém, esse acesso aos meios tecnológicos tem ocorrido muito mais fora do espaço escolar do que no interior da sala de aula. A inserção de recursos tecnológicos na educação implica uma mudança de paradigma que transcende a dimensão do ensino tradicional vigente.

Souza (2000), Leffa (2001) e Weininger (2001) destacam as possibilidades didático-pedagógicas de inserção dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem da língua inglesa e a inclusão do professor de língua estrangeira em outras áreas do conhecimento.

Paiva (2005) e Machado (1994) enfatizam a necessidade de inserir o computador como ferramenta flexível que pode auxiliar o professor e o aluno no ensino-aprendizagem e que o professor deve estar atento aos novos recursos tecnológicos e tentar viabilizá-los no ambiente escolar.

Porém, ao destacar a inserção de tecnologias na educação, a capacitação docente vem aliada a esse processo. Sampaio e Leite (2004), destacam a necessidade de “alfabetização tecnológica”, ou seja, capacitação e treinamento dos professores para implementação de novas tecnologias no meio educacional e a “tecnofobia”, ou seja, o

1 Mestre - Universidade Estadual de Ponta Grossa

² Smartphone: um telefone celular que pode executar muitas funções de um computador e um sistema operacional capaz de executar determinados aplicativos.

medo dos professores em relação a outras formas de ensinar. Cortelazzo (1994) destaca o trabalho colaborativo via internet como um recurso educacional positivo para a prática do professor e Leffa (2001), destaca experiências de construção de conhecimento do modo colaborativo, favorecendo a reflexão da teoria e da prática no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Apresentamos neste artigo os resultados de nossa pesquisa sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa na Educação Superior e a utilização da Internet e de ambientes virtuais de aprendizagem como elementos didático-pedagógicos capazes de auxiliar na docência da língua inglesa.

Professor de língua inglesa em constante atualização

O professor de língua inglesa contemporâneo tem ao seu alcance muitas informações e diferentes visões de mundo disponibilizadas pelos meios de comunicação e informação. É inegável a presença das tecnologias de informação e comunicação no mundo em que vivemos.

Há uma grande preocupação com a formação do professor em relação ao uso apropriado da tecnologia como ressaltam Paiva (2013) e Kay (2006). É essencial que o professor tenha inserido na sua formação acadêmica, cursos que contemplem o uso das TICs e suas possibilidades didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Paiva (2013, p. 7) destaca que:

Os projetos de formação de professores em nossas universidades ainda não atendem ao inciso VI do art. 2º, da Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão.

Não se trata apenas da formação, os professores têm dificuldades em aceitar novas formas de ensinar e aprender, porque não percebem as possibilidades didáticas que as tecnologias podem oferecer. Reinders (2009, apud Paiva, 2013) destaca que “um fator chave em qualquer tipo de inovação, relacionada ou não à inovação, é o quanto os professores se sentem confortáveis com ela e o quanto vêem com clareza os benefícios das mudanças para o uso diário em sala de aula”.

Os professores de língua inglesa podem utilizar-se das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para propiciar contextos autênticos da língua, possibilitar ambientes colaborativos de aprendizagem e interação. As TICs podem ser

úteis à formação do professor, se estiverem relacionadas ao contexto, aos objetivos didático-pedagógicos e as condições de acesso à tecnologia.

O professor precisa estar em constante atualização, pois estará em contato com os alunos das gerações futuras. A percepção das mudanças provindas da sociedade de informação e comunicação é tarefa do docente que pode re-avaliar e re-pensar sua prática continuamente.

Internet e ambientes virtuais de aprendizagem na docência: possibilidades formativas para o professor de língua inglesa

Considerando o cenário das diversas TICs hoje disponíveis, que ampliaram as relações entre ensinar e aprender, trazendo aos professores possibilidades educativas inovadoras, realizamos um curso de formação continuada na instituição de educação superior em que aplicamos a pesquisa, que contemplasse as possibilidades pedagógicas dos ambientes virtuais de aprendizagem e da Internet, como ferramenta didático-pedagógica para uso docente. O formato do curso previsto exigiu que um laboratório de informática fosse disponibilizado. O cronograma teve abrangência de seis semanas. Atividades presenciais e a distância foram realizadas nesse período. Participaram do curso oito professores de Língua Inglesa, entre os meses de março e abril de 2007. Após cada encontro presencial em que atuamos como professor tutor, os professores recebiam tarefas que deveriam ser realizadas até o próximo encontro, o que constituía uma atividade a distância, para o qual se previa em torno de duas horas de estudo. O curso totalizou 30 horas.

O curso contemplou experiências com áudio *Podcast* e *Audacity*, com vídeo no *YouTube*, comunidades de aprendizagem *Skypecast*, *chat*, fórum de discussão, criação de material didático disponibilizado pela Internet e a metodologia de incentivo à pesquisa denominada *Webquest*.

Denominamos *Podcast* a possibilidade de disponibilizar áudio pela Internet. O usuário assina gratuitamente canais disponibilizados pela Internet e recebe os arquivos periodicamente. Já o *Audacity* é um editor de áudio que permite captar e editar sons. Esses dois recursos permitiram o exercício da habilidade auditiva da Língua Inglesa. A seguir, temos o *YouTube*, que é um site que compartilha vídeos pela Internet. Esse recurso fornece alternativas para o exercício de sentidos como a visão e a audição. O

Skypecast é uma sala virtual em áudio, que torna possível a comunicação de várias pessoas ao mesmo tempo. Já o *Chat* possibilita a conversação em tempo real pela rede mundial de computadores. Tanto o *Skypecast* quanto o *Chat* possibilitaram o exercício da comunicação através da fala da Língua Inglesa. E, finalmente, a metodologia denominada *Webquest* possibilitou o engajamento entre professor e tutor no uso da Internet, estimulando a pesquisa e a interação. Essa metodologia permite que o professor lance a pesquisa de um tema inicial, disponibilizando endereços eletrônicos selecionados acerca do assunto, estimulando a pesquisa dos alunos.

Através dos referidos recursos, o curso possibilitou o exercício do conhecimento de modo interativo e dialógico, gerando aprendizagens individuais e coletivas aplicáveis à docência daqueles professores de Língua Inglesa, com ganhos didático-pedagógicos que pudessem contribuir positivamente na elaboração de suas práticas pedagógicas.

Já no primeiro encontro, os professores demonstraram interesse em aprender outras formas de ensinar que incorporassem as inovações tecnológicas e destacaram que a formação contínua é um aspecto essencial para o desenvolvimento do professor, como destacam os depoimentos dos professores participantes:

— Mudanças nunca são fáceis, mas eu estou querendo fazer algo novo. Eu tenho o forte desejo de aprender novas práticas, melhorar minhas aulas e fazer as coisas acontecerem. (prof. 5)³

Nos encontros em que foram utilizadas as ferramentas de áudio *Podcast* e *Audacity*, notamos que os professores ressaltaram os aspectos positivos em relação à utilização de recursos variados para o ensino da Língua Inglesa como destaca o depoimento de um dos professores como apresentamos a seguir:

— Nessa atividade foi necessário usar tecnologia (Internet), um bom domínio do Inglês, imaginação e criatividade. Os alunos e os professores devem estar dispostos a interagir nesse exercício. Isso consome tempo e dedicação para concluir a atividade, mas é muito compensador porque ela é muito interessante e atraente para ambos, o aluno e o professor. [...] Nossas aulas se tornam vivas, interessantes e significativas com essas ferramentas. (prof. 2)

No que se refere à utilização e implantação de recursos tecnológicos na prática pedagógica, os professores salientaram a necessidade de investimento em estrutura física e preparo docente como afirma o depoimento do professor:

³ Os depoimentos originais foram feitos no idioma estrangeiro – Língua Inglesa.

— Você tem mostrado muitas ferramentas práticas disponíveis na Internet e isso pode melhorar as habilidades dos alunos com o computador e a aprendizagem da Língua Inglesa. [...] Mas nós temos que pensar uma coisa: nem todas as instituições têm computadores para todos os alunos e nem todos os professores e alunos têm a habilidade para trabalhar com a Internet e os computadores. (prof. 1)

O depoimento demonstra que é a implantação de recursos tecnológicos na prática pedagógica depende do acesso à infra-estrutura e da conscientização institucional em relação aos objetivos pedagógicos dessa implantação como afirma Kenski (2006, p. 94).

A coleta de dados foi feita através dos depoimentos deixados no fórum de discussão e questionários preenchidos durante o curso. A técnica escolhida para interpretação dos dados foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A análise permitiu a localização de um conjunto de categorias, que segundo os professores envolvidos na investigação, estão presentes em processos formativos que envolvam o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e a Internet na docência da Língua Inglesa. Essa análise evidenciou onze categorias que são: objeto, novo, interação, comunicação, mudança, curso, atualização, Internet, resistência à mudança, melhora, equipamento.

A primeira categoria *objeto* está relacionada ao modo como os docentes encaram as atividades como dependentes dos recursos didático-pedagógicos materiais na prática pedagógica. A maioria dos professores (87%) denotam a utilização de recursos tecnológicos – computador, multimídia, DVD, CD – como meio de corporificar uma atividade.

A segunda categoria que surgiu da análise categorial foi *novo*. Para os professores respondentes, os recursos midiáticos⁴ são considerados inovadores. Na concepção da maioria dos professores, recursos como o computador, o multimídia, a Internet, o CD e o DVD, são considerados inovadores, ou seja, a inovação na prática pedagógica está subordinada à utilização dos meios.

Seguindo a interpretação dos dados, notamos que a ideia que a maioria (87%) dos docentes tem a respeito da constituição de comunidades de aprendizagem é positiva. Para eles, o conceito de comunidade virtual de aprendizagem gravita em torno de categorias como *interação* e *comunicação*. Consideramos que no ensino-aprendizagem

⁴ Chamamos de “recursos midiáticos” os instrumentos da mídia que possibilitam a comunicação como confirma Cruz (2001, p. 59).

da Língua Inglesa, essas categorias são essenciais para a docência. A fala e o uso da língua, em situações reais, são essenciais para a aprendizagem da língua.

Na interpretação das respostas inseridas no fórum de discussão do curso, relacionadas ao “*tipo de professor*” e “*busca de atualização*”, percebemos uma bipolarização entre o professor conservador e aquele propenso à mudança, à novidade. Dois professores (25%) não responderam essa questão e quatro (50%) confirmaram que a Internet é um meio útil para a atualização. Nesse contexto surgiram as categorias *mudança* e *curso*.

Ainda no que se refere à atualização e à renovação da prática, os docentes ressaltaram que o meio de atualização da prática está diretamente relacionado à participação de cursos de natureza acadêmica. Consideramos que a formação do professor precisa ser um processo contínuo e à longo prazo. O desenvolvimento profissional do professor se constitui através da percepção que o educar não é estático e que a docência é alicerçada na pesquisa, ação e revisão da prática, como defendem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89).

Ainda se referindo ao tema atualização e prática docente criativa, constatamos que a categoria *Internet* emergiu na leitura flutuante dos depoimentos registrados no fórum. Para (50%) dos professores, a *Internet* é considerada um meio eficiente de atualização e busca, de interação e de troca de experiências.

A categoria *mudança*, que emergiu dos documentos emitidos no fórum, reflete um desejo de mudança da prática educativa que está diretamente relacionado à superação e vontade de vencer medos e dificuldades em relação ao uso de novos recursos tecnológicos. A categoria *melhora* surgiu nos documentos registrados no fórum, que trataram a reflexão da prática com utilização de recursos tecnológicos como a Internet, com base em respostas frequentes como “mudanças que visem ao melhor” (prof.1), “estou com vontade de mudar, de melhorar” (prof. 2), “aprender novas práticas, melhorar minhas aulas” (prof. 5)

A experiência de utilização da Internet como ferramenta na docência da Língua Inglesa se mostrou positiva na avaliação dos professores. Salientaram a importância de terem ao seu alcance recursos e processos formativos para aplicação didática das estratégias aprendidas, embora essa condição de acesso e conhecimento ainda seja um tanto quanto restrita.

A implantação de projetos pedagógicos que envolvam tecnologias no campo educacional deve prever a contínua atualização dos docentes e investimentos em relação ao espaço físico e equipamentos. As tecnologias de informação e comunicação especialmente a Internet, auxiliam a elaboração de práticas pedagógicas em consonância com o atual estágio de desenvolvimento científico da humanidade, mas seu uso na educação brasileira está vinculado à superação de desigualdades sociais que ainda limitam o acesso tanto dos professores como dos alunos.

Referências:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. Computers in language education. Porto Alegre, 1994. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

CRUZ, D. M. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. 2001, 229p. Tese (Doutorado) – Curso de Pós Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

KAY, R. H. **Evaluating strategies used to incorporate technology into pre-service education: a review of the literature**. Journal of Research on Technology in Education. v. 38, n.4, p. 383-408, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

MACHADO, L. R. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v.3, n.1, p.5-12, 2005.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.



SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: Leffa, Vilson J. (org.) **O professor de língua estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: OS FATORES MOTIVAÇÃO E INDISCIPLINA

Vanusa Caetano Rodrigues (Graduanda) – UEPG1

Roselma Aparecida dos Santos - Co-autora- (Graduanda) - UEPG

0. Introdução

Por se tratar de temas bastante recorrentes no ambiente escolar, o presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns conceitos de (in)disciplina e motivação por alguns autores da área de educação, em contraponto com a percepção (conceito) de indisciplina e motivação da docente e seus alunos, e quais são as implicações na prática educativa (processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola) e na própria relação aluno-professor.

Esta pesquisa se desenvolveu a partir das observações em uma escola da rede pública na cidade de Ponta Grossa, Paraná, situada a pouco mais de 100 km da capital. A escola fica em uma região periférica da cidade, não muito distante do centro.

Como acadêmicas do Curso de Licenciatura Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e também como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visamos observar as questões da indisciplina e motivação dentro desta escola pública e quais os possíveis problemas que estes fatores podem acarretar no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

A escolha dos temas motivação e indisciplina nas aulas de língua espanhola se deu porque, já nas primeiras aulas que observamos na escola, nos chamou muita atenção quando entramos na sala e nos deparamos com carteiras e alunos dispersos. Nos apresentamos e, de imediato, sentimos uma certa apatia ou desinteresse por parte dos discentes, porque nenhum deles respondeu aos nossos cumprimentos. No decorrer dessa

¹ Este trabalho foi financiado com verbas do programa PIBID.

aula, ficamos impressionadas com o comportamento de alguns alunos, uns com fones nos ouvidos, outros conversando, e mais, outros de costas para a professora, como se ela sequer estivesse ali. Outro incômodo era o entra e sai de alunos da sala, retirados para fazer algumas atividades que caberiam tão somente a funcionários do colégio.

Por mais interesse e vontade que a professora demonstrasse, chegou um dado momento em que a situação parecia sem solução e cada vez mais agravada, de modo que o andamento das aulas já estava comprometido.

Sendo assim, durante nosso artigo, apresentaremos alguns conceitos de motivação e indisciplina, de modo a permitir uma reflexão acerca dessas problemáticas identificadas nas aulas de espanhol, analisá-las mais profundamente e buscar alternativas de superação dessas situações para garantir o aprendizado dos alunos.

1. Fundamentação Teórica

Nos últimos anos, a motivação e a indisciplina escolar se tornaram objetos de crescente preocupação na área educacional. As pesquisas indicam que esses fatores se transformaram em grandes obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, podemos iniciar como uma pergunta fundamental: A indisciplina seria consequência da falta de motivação?

Para tentarmos responder essa pergunta podemos partir da reflexão do autor Nelson Piletti que afirma:

Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender um certo assunto, em resolver um dado problema, etc. (PILETTI, 1996, p. 64).

Fica claro, assim como o autor afirma, que é extremamente necessário que os alunos estejam e se sintam motivados para corresponderem às metas almejadas pelo professor. Se as estratégias motivacionais utilizadas pelo professor forem elaboradas e pensadas de acordo com o perfil da turma e dos alunos, bem como a realidade escolar e seu contexto, a possibilidade de êxito é maior; conseqüentemente, as atitudes indisciplinadas podem ser superadas mais facilmente.

La Taille (1996), que busca compreender o conceito de indisciplina, a define como uma forma de desobediência, decorrente do comportamento e da desorganização entre as relações.

Logo, se em uma sala de aula não há organização e uma boa relação entre professor e aluno, aumenta a possibilidade de que haja transformação no comportamento dos discentes gerando atos de indisciplina.

Ao analisarmos esses conceitos de motivação e indisciplina, é compreensível que o processo seja dependente de várias partes, no caso, não apenas de alunos e tampouco somente de professores. O que fica evidente é a necessidade de que ambas as partes cooperem, ou seja, cabe ao professor buscar motivos ou causas para que seus alunos se sintam motivados e, aos alunos, estarem abertos a essas opções, colaborando assim para um melhor convívio e a aprendizagem da língua espanhola com mais qualidade.

Para Passos (1996), a questão da indisciplina é vista de uma forma diferente. Ele mostra que a indisciplina é um ato ousado, que demanda criatividade, inconformismo e resistência. A partir desse conceito, temos que pensar quem ou quais os fatores responsáveis por essa manifestação de insatisfação dos alunos e o porquê desse comportamento resistente na sala de aula.

Observamos que os alunos inconformados com a realidade da escola, e principalmente com a falta de compromisso da coordenação pedagógica, encontravam em atos disciplinares uma maneira de demonstrar o que sentiam e pensavam em consequência desse descaso.

Retomando Piletti (1996), é necessário atrair a atenção do aluno, fazer uso dos mais variados recursos, principalmente para os alunos mais jovens, que não se contentam com apenas “giz e saliva”; além disso, permitir que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos a serem atingidos, possibilitando desenvolver no aluno um interesse maior por determinada matéria. Outro princípio considerado importante é que sejam criadas condições para que os alunos façam a avaliação de seus avanços e, nesse item, Piletti (1996) comenta que alunos que recebem algum tipo de comentário escrito em suas provas apresentaram avanços mais significativos comparados com aqueles que não tiveram suas provas comentadas. E, para finalizar suas considerações, o autor sugere que o professor possibilite discussões e debates, desse modo, os alunos se sentirão estimulados com os assuntos debatidos.

Acreditamos que a falta de diálogo e de interação entre professor e aluno afeta a formação de vínculos entre eles, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores em discussão não devem ser considerados apenas como responsabilidade do professor, mas devem ser vistos como problemas sociais, de responsabilidade dos alunos, dos pais e da comunidade escolar.

2. Metodologia

A presente investigação é de base qualitativa e recorre ao estudo de caso que, segundo André (2011), é uma metodologia que está sendo usada há muitos anos e, na área de pesquisa da educação tem uma concepção mais estrita, isto é, descreve uma unidade, que pode ser um aluno, uma sala de aula ou uma escola. Neste estudo, analisamos a motivação e a indisciplina enquanto fatores importantes na prática do ensino da língua espanhola.

Os sujeitos participantes deste estudo são uma professora e trinta e seis alunos de três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3ºs anos) do turno noturno, de uma escola pública da região de Ponta Grossa, no Paraná.

Pelo fato de observarmos três turmas e estas apresentarem um grande número de alunos, optamos por eleger 15 alunos para responderem à questão sobre motivação e 21 alunos para responderem sobre indisciplina.

Como já estávamos convivendo com os alunos há, aproximadamente, um semestre, escolhemos alunos que sabíamos que apresentavam comportamentos diferentes em sala, ou seja, uns que participavam significativamente e outros que se incluíam exatamente dentre os que não colaboravam nas aulas.

A professora, a qual teve suas aulas observadas e aceitou ser sujeito dessa investigação, exerce a profissão docente há 18 anos. Durante 13 anos, trabalhou como alfabetizadora nas séries iniciais e como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. No total, trabalha com a Língua Espanhola há 8 anos, sendo 6 anos na rede estadual e 2 anos em um colégio particular. Ela tem graduação em Letras Português/ Espanhol e especialização em Metodologia do Ensino de Múltiplas linguagens na Educação Básica. Além disso, já trabalhou como professora colaboradora na área de estágio em língua espanhola em curso superior presencial e também já foi monitora em EAD.

Presenciando as aulas e não vendo resultados efetivamente apesar das estratégias utilizadas pela professora, nos questionávamos a que se devia então a apatia dos alunos, o mau comportamento e a resistência em aprender a nova língua. Ressaltamos aqui a questão que a Língua Espanhola é uma disciplina recém-incluída na escola, porém não parece ser a justificativa para essa situação.

Partindo dessa realidade, algumas possibilidades podem ser levantadas, tais como: Como interpretar um ato de indisciplina? E a motivação? Há outros fatores relacionados ao não desenvolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola? Esses fatores são relacionados apenas ao contexto escolar, ou podemos afirmar que também podem ser extra-escolar? Será que podemos afirmar que há “culpados”? Seriam os alunos? Seria o professor? Seria a metodologia? Seria o contexto escolar? Ou ainda, seria a família?

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados deste estudo foram: a observação das aulas, falas dos alunos anotadas em observações, questionário com alunos e com a professora.

Tanto a docente quanto os discentes responderam às seguintes perguntas: O que você considera como indisciplina? Na tua opinião ocorre indisciplina em sua sala de aula? Como? De que forma? Como a escola lida com a indisciplina? Como a sua professora de espanhol lida com a indisciplina? Qual seu conceito de motivação em sala de aula?

As respostas dos alunos foram colhidas de forma escrita, durante uma das aulas de espanhol; todas as respostas foram anônimas.

Após a coleta destes dados, optamos por ler as respostas dos alunos somente depois de lermos as respostas da professora. Não fizemos exclusão de nenhum conceito, de modo que, ao analisá-los, na grande maioria foram semelhantes, principalmente ao mencionarem a professora como um dos elementos essenciais e responsável pela motivação e indisciplina nas aulas de espanhol.

3. Análise dos resultados

Segundo a professora questionada, indisciplina significa: “*Desrespeito, indiferença ficando apáticos, alheios às explicações*”. E motivação “*é uma força interior que me faz buscar diferentes maneiras para alcançar meus objetivos como docente, seja assistindo um filme, seja uma conversa informal, lendo um livro... A*

motivação propicia um novo olhar para as coisas, para os fatos e permite que eu tenha uma explosão de ideias. Acredito então, que a motivação existe para um fim que se traduz, no meu caso, no êxito de minha prática profissional”.

Para os discentes indisciplina é *“Falta de respeito, mau comportamento, não querer aprender e nem levar os estudos a sério e não cumprir as normas da escola”.*

Sendo assim, *“a indisciplina acontece em forma de bagunça, discussões, desinteresse em aprender, desrespeito, não cumprir as normas da escola, ouvir musica e mexer no celular durante a aula, sair da sala não respeitando o professor e fugir da escola”.* Quanto à motivação, a maioria das respostas que obtivemos, há menção que, para se ter motivação na sala de aula, *“o professor deve ir além de só escrever, que motivar o aluno é fazê-lo buscar “coisas” que lhe interesse, ajudar os alunos que tenham dificuldades, motivar os alunos para atingir seus objetivos, destacar para os alunos o quanto é importante estudar, etc”.*

A professora ainda respondeu a pergunta: Como a escola lida com a indisciplina? *“Há uma aceitação da situação de indisciplina, em casos extremos é feita ata, os alunos são chamados para conversar. Porém, percebemos que a indisciplina é condicionada por atitudes que são permitidas como: ficar fora da sala, atender celular, usar o celular na escola, na sala de aula de aula, chegar e sair antes de acabarem as aulas.”* Já para os alunos *“A escola não tem controle sobre os alunos, é sem organização, não se preocupa com o cumprimento das normas /regras escolares, não toma atitude para punir os alunos quando necessário”.*

Ao questionarmos a docente sobre como ela lida com a questão da indisciplina em suas aulas, obtivemos como resposta: *“Procuro não perder a paciência, dialogando, tentando levá-los a reflexão sobre a importância da educação, das aulas, da disciplina. Tentei diferentes estratégias, principalmente para me ajudar a acabar com a indiferença, poucos passos foram dados. Procurei ajuda também com a orientação pedagógica e a direção o que me levou a perceber que na caminhada da escola, para eles, hoje existe disciplina lá, antes era bem pior”.*

Em seguida, os discentes responderam da seguinte forma: *“Lida bem, no começo do ano não lidava muito bem, mas agora lida bem. Conversa com nós, conversa individualmente com aluno, tenta conversar e entrar em um acordo, procura manter o controle, chama bastante a atenção e quando necessário chama a orientação”.*

Este relato nos fornece evidências de que realmente a professora procurava interagir mais com os alunos, mantendo a relação professor-aluno mais harmoniosa, ou seja, com mais diálogo, paciência e afeto.

Uma das respostas de um aluno que nos chamou muita atenção, com relação à motivação, foi *“Para mim 50% da motivação o aluno deve trazer de casa e o outro 50% o professor nos ajuda com uma boa aula, assim até alunos que estão desmotivados começam a participar.* Na fala deste aluno, há outro fator que interfere muito na aprendizagem e na motivação. Quando ele afirma que 50% da motivação deveria ser trazida de casa, a que exatamente ele poderia estar se referindo? Do nosso ponto de vista, é uma referência à participação dos pais na vida escolar dos filhos. É extremamente necessário que também haja esse diálogo entre pais e filhos, família e escola; assim, há uma chance maior dos alunos desenvolverem uma motivação própria.

As constatações resultantes da análise das respostas dos sujeitos participantes desse estudo são pontos para que, ao menos, se possa pensar em como desenvolver o fator motivação e como trabalhar perante comportamentos indisciplinados nas aulas de língua espanhola. Desse modo, o primeiro elemento a ser analisado e, melhor ainda, posto em prática, é a participação coletiva. Logo, se alunos, pais e escola, juntamente com a professora, de fato tivessem uma maior interação, seguramente o interesse e dedicação dos alunos aumentariam, e principalmente a aprendizagem seria mais significativa, ao ponto que de maneira autônoma, os alunos entenderiam a importância de tal disciplina.

Para finalizar, pensamos que um ambiente escolar deve ser democrático, valorizando seus alunos e suas opiniões, assim como o diálogo, a cooperação, a afetividade e o respeito mútuo.

4. Considerações finais

Creemos que a maioria dos conflitos que surgem no ambiente escolar, se não resolvidos, são pelo menos encaminhados para uma solução através do diálogo, e este deveria ocorrer entre alunos e professores, professores e todo o corpo gestor da escola, escola e comunidade, etc.

Todo esse processo de observação das aulas e leituras sobre indisciplina e motivação apresentadas pelos autores citados neste artigo, nos conduziram a algumas

reflexões sobre a profissão docente e todo o papel e responsabilidade que um professor deve assumir ao entrar em uma sala de aula.

Ser professor não é uma tarefa fácil, além de ser mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, este deve estar preparado para lidar com as três dimensões: humana, política e técnica, assim como as demais situações problemáticas que o cerca.

Além do trabalho de ensinar, o professor deve estar consciente do seu papel e da sua função social, que implica trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. O professor é um dos agentes atuantes na construção e na formação de cidadãos e estes precisam ser, autônomos, conscientes e críticos.

Diante das problemáticas apresentadas, uma das soluções aqui plausíveis talvez seja a necessidade de transformação do sistema escolar, permitindo assim uma maior aproximação e interação entre direção, coordenação, professores, alunos e pais.

O diálogo e a colaboração são extremamente importantes para que se possam estabelecer boas relações que permitam uma boa convivência escolar.

É preciso conhecer melhor o outro, colaborar, interagir, dialogar procurar compreender uns aos outros, expressarem suas ideias integrando a ideia do outro ao seu ponto de vista, discutindo, escutando e respeitando todos.

Quando professores, alunos e toda equipe escolar trabalham juntos, para planejar, promover mudanças e resolver problemas, as situações de conflito, que por consequência poderiam gerar desmotivação e indisciplina, são amenizadas, pois dessa forma docentes e discentes se sentem importantes, valorizados, e se conscientizam que fazem parte do corpo integrante da escola.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996. p.117-127.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 14 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

GARRETT, O EREMITA DO CHIADO, PELO OLHAR DE AGUSTINA BESSA-LUÍS

Ana Carolina de S. Mendes (graduando) - UNICENTRO

Orientador: Edson Santos Silva (doutor)- UNICENTRO

Resumo: O presente artigo tem por finalidade apresentar o escritor Almeida Garrett, introdutor do Romantismo em Portugal e renovador do teatro em terras lusas. Como se sabe, após o teatro de Gil Vicente o teatro português só alcançou a glória com o advento do Romantismo e com a figura singular de João Batista da Silva Leitão de Almeida Garrett. Tomado pela crença nos ensinamentos de Horácio, Garrett vai adotar o teatro como meio de levar sua voz liberal aos portugueses. Com efeito, ligado às ideais clássicas, Garrett renovará a dramaturgia portuguesa e será por meio dele que o mundo conhecerá a obra-prima da dramaturgia romântica, *O Frei Luís de Sousa*. Essa e outras facetas garrettianas são apresentadas por Agustina Bessa-Luís na peça: *Garrett, o eremita do Chiado* (1998), que por meio da análise desse drama foram esboçadas características reais presentes na ficção. A metodologia usada foi pesquisa bibliográfica centrada em AMORIM 1881, 1884; SARAIVA A J, 1999; SARAIVA, J. H, 1995; MOISÉS, 2008; RYNGAERT, 1995; MACHADO, 1999. Podode-se concluir que Garrett foi um homem multifacetado, admirado, perseguido tanto por amigos e inimigos e que jamais deve ser esquecido.

Palavras- Chave: Almeida Garrett. Teatro. Bessa- Luís. Literatura Portuguesa.

Introdução

Afirmar que Gil Vicente é o pai do teatro português é um consenso entre vários historiadores da Literatura Portuguesa. Assim, Massaud Moisés (2008) se refere ao autor de *Auto da barca do Inferno*, reiterando que é possível que antes dele houvesse em Portugal manifestações cênicas, mas delas não existem provas documentadas.

Claro que houve, como se constata, antes de Gil Vicente, teatro em terras lusas, mas o que vale para a História, ainda que literária, é o registro em papel e com data.

O primeiro texto teatral, portanto, escrito em Portugal e que atesta¹ uma tradução nos moldes cênicos foi o *Monólogo do Vaqueiro ou Auto da Visitação*, de Gil Vicente, encenado a sete de junho de 1502, por ocasião do nascimento de D. João III, filho do Rei D. Manuel e sua segunda esposa, Maria de Castela, filha dos Reis Católicos, D. Fernando e D. Isabel.

Gil Vicente teria morrido entre 1530 e 1540 e após isso o teatro só terá a glória alcançada por ele com o advento do Romantismo e com a figura singular de João Batista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854).

Almeida Garrett foi filho de uma família burguesa da região do Porto. Em 1809, quando as tropas de Napoleão invadiram Portugal, passou a morar com seu tio Alexandre da Sagrada Família, tendo sua educação voltada ao classicismo. Segundo Moisés (2008), Garrett partiu em 1816 para Coimbra a fim de estudar Direito, porém entrou em contato com os escritores das Luzes² e aderiu às ideias revolucionárias, tentou o teatro e escreveu *Lucrecia*, representada em 1819. Ainda afirma o autor que Garrett casou-se com uma jovem de catorze anos, sua primeira mulher, chamada Luísa Midosi.

Em vinte e sete de maio de 1823, afirma Saraiva (1995), os adversários do constitucionalismo estavam divididos entre o absolutismo paternal e o liberalismo conservador, mas devido à morte do rei e a acusação dos liberais de terem-no envenenado, a disputa à sucessão do trono ficou dividida entre os filhos do Rei D. João VI como: D. Pedro, representante do Constitucionalismo, e D. Miguel ao lado do Absolutismo.³

D. João VI, antes de falecer, considerou ainda, segundo Saraiva, D. Pedro o rei legítimo. Mas D. Pedro julgou ser necessário abdicar a coroa em favor de sua filha

¹ Segundo Massaud Moisés (2008), antes de Gil Vicente houve em terras lusas breves representações de momos, arremedilhos e entremezes, ou seja, entreatos. Essas apresentações seriam peças dialogadas muito próximas do que chamaríamos de teatro.

² O triunfo do liberalismo foi acompanhado por mudanças decisivas no panorama cultural português: novas ideias, novos gostos, novos nomes [...]. Os árcades pré-românticos- Cruz e Silva, Filinto Elísio, Tolentino, Tomás Gonzaga, Bocage[...] (SARAIVA, 1995, p 320).

³ Em 1823, o infante D. Miguel lançou em Vila Franca o pregão da revolta contra o Liberalismo. Sem forças para resistir, as Cortes dissolveram-se e o rei aceitou os fatos consumados, suspendendo a vigência da Constituição de 1822 e prometendo a promulgação de nova lei fundamental que garantisse a segurança pessoal à propriedade e os empregos. A essa revolta, que marca o fim do primeiro período constitucional chamado a Vila-Francada. Mas como Portugal e Espanha divididos entre liberais e absolutistas, sendo D. Pedro IV pendia para facção moderada; os ministros que escolheu depois da Vila-Francada oscilavam entre o absolutismo paternal e conciliador e o liberalismo conservador e tímido. Carlota Joaquina chefiava os radicais, que exigiam absolutismo sem concessões e repressão dura das ideias novas. E passado um ano organizou nova revolta: D. Miguel, à frente do exército á frente dos absolutistas. (SARAIVA, 1995, p. 284)

Maria da Glória; a jovem rainha, com apenas sete anos, casa-se com seu tio D. Miguel, que restaura a Carta Constitucional.

Almeida Garrett, considerado liberal, foi perseguido e exilado na Inglaterra, passando depois à França, sendo influenciado por Shakespeare e pelo movimento romântico desses países, o que muito colaborou para seu aprimoramento literário.

Esses exílios muito contribuíram a Portugal, pois, tanto Garrett quanto Herculano trouxeram “em suas mochilas de soldados, os ingredientes do romantismo” (SARAIVA, 1995, p.321) e foi com esses ingredientes que, em 1825, Garrett publica *Camões*, introduzindo o Romantismo em Portugal.

Assim, com o triunfo do Liberalismo, o soldado do exército liberal da Guerra Civil saiu vencedor, absorveu formas e conceitos culturais mais avançados que os Arcades pré-românticos, cuja escrita era tão refinada que só cabia à elite ler.

Almeida Garrett e Alexandre Herculano⁴ seriam, segundo Saraiva (1995, p. 321), “os corifeus da primeira geração romântica inglesa. Mas eles aprenderam-lhes a lição e trouxeram para Portugal, nas mochilas de soldados, os ingredientes do romantismo.”

Garrett e Herculano foram considerados as figuras nacionais de Portugal, ambos eram liberalistas e preencheram lacunas portuguesas com os moldes que trouxeram da Europa.

Há registros na história que afirmam que Garrett teve uma vida sentimental atribulada com seu casamento sem sucesso com Luíza Midosi. Após seu retorno a Lisboa, Garrett separa-se de Luísa e dá início à campanha em favor ao teatro nacional (Fundação do Teatro de D. Maria II e do Conservatório Dramático, 1838). Em 1841, conhece Adelaide Deville, que lhe deixa uma filha ilegítima chamada Maria.

Para Moisés (2008), com a publicação da obra *Viagens na Minha Terra*, Garrett se tornou um homem de talento, todavia, sua paixão adúltera por Rosa Montúfar, a Viscondessa da Luz, ocupou a imaginação e a paixão inspirando o autor a escrever *Folhas Caídas* (1853).

⁴ Alexandre Herculano (1810-1877), segundo Moisés (2008), nasceu em Lisboa, de uma família modesta, não cursou um curso universitário; durante seu exílio na França gastou seu tempo a estudar. Em 1832 incorpora-se ao exército liberal.

Ainda afirma Saraiva que Herculano é oposto a Garrett entre todos os aspectos, escreveu desde poesias, contos e até historiografia. Herculano era demasiado historiador para se entregar a uma visão poética dos homens e do mundo.

“Herculano procura antes as lendas nos textos medievais; traz da Inglaterra um estilo grandiloquo, com ênfases bíblicas, que lembra as majestades aberturas das óperas românticas”. (SARAIVA, 1995, p. 322).

Para Saraiva, (1999, p. 102) em *Folhas Caídas*:

O poeta exibe-se nas várias fases da paixão. É um livro indiscreto e exibicionista, porque toda Lisboa conhecia o objeto desses amores. Há gozo e dor, saudade e raiva, neste livro, que merece a designação de dramático, porque quase todos os poemas supõem um interlocutor invisível.

A torturante paixão entre Garrett e Rosa encadeou-se por meio de cartas (*Cartas de Amor à Viscondessa da Luz*), publicadas em 1995, cem anos depois da morte do poeta.

Em 1836, com seu envolvimento no setembrismo, Garrett recebe o encargo de fundar e organizar o teatro nacional, o que contribuiu para as peças em prosa como: *Um Auto de Gil Vicente* (1841), *O Alfageme de Santarém* (1842), *D. Filipa de Vilhena* (1846), *A Sobrinha do Marquês* (1848), peças⁵ históricas com cenário pitoresco, de acordo com Saraiva (1999).

De suas obras dramáticas, o *Frei de Luís de Sousa* (1843) classifica-se na escola romântica pelo recurso⁶, por ter sido redigida em prosa. Esta obra, de acordo com Saraiva (1999, p. 106), “pode considerar-se um dos pontos mais altos atingidos pela literatura portuguesa.”.

Entre os meios artísticos de Garrett, o teatro foi eleito como o basilar para levar sua voz liberal e seu projeto com a dramaturgia, assim, com a morte de Gil Vicente, o dramaturgo sentiu a necessidade de ressuscitar o teatro.

O autor de *Camões* cultivou a oratória parlamentar, evoluiu para uma fase Arcádia e por meio as regras clássicas o ajuda a compreender o fato de Garrett olhar os românticos.⁷

⁵ Segundo António José Saraiva (1999), as peças em prosa de Garrett são de temas históricos, com cenário pitoresco e intenção patriótica e moralizadora, em que os heróis nacionais contracenam com o povo. (p. 105).

⁶ Saraiva (1999, p. 106) afirma: “O *Frei Luís de Sousa* só se pode classificar como pertencente à escola romântica pelo recurso, aliás sóbrio para século XVI e por ser redigido em prosa. A obra pode considerar-se um dos pontos mais altos atingidos pela literatura portuguesa.

⁷ De acordo com Moisés (2008, p. 157-158) “Na poesia, Garrett evolui de uma fase Arcádia, filintista (*O Retrato de Vênus*, 1821; *Lírica de João Mínimo*, 1829) para uma fase romântica (*Camões*, 1825; *D. Branca*, 1826; *Adozinda*, 1828, mais tarde incorporada ao *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, 3 vols., 1843-1851; *Flores sem Fruto*, 1845; *Folhas Caídas*, 1853). A primeira fase, nitidamente menos importante que a segunda, denota a aceitação duma atitude literária que marcou a carreira de Garrett: uma permanente contensão racional ou intelectual impede o desbordamento da emoção e do sentimento, e um indefectível senso de equilíbrio procura harmonizar a ordem com a ventura. Essa atitude, aprendida a de permeio com as regras clássicas, não desaparece de todo até o derradeiro poema; além disso, ajuda a compreender o fato de Garrett olhar os românticos descabelados com certeza reserva. Todavia, a força com que tal atitude entranhou no espírito de Garrett e a certeza posta na criação de gêneros dramáticos (o

Agustina Bessa-Luís

A autora e dramaturga Agustina Bessa-Luís nasceu em 15 de outubro de 1922, em Vila Meã- Amarantes, em Portugal.

Estreou em 1948 com a novela *Mundo Fechado* (1948). Viveu em Coimbra durante três anos e fixou-se no Porto, local onde escreveu seu primeiro romance: *Os Super Homens* (1950), mas foi com a publicação da obra *A Sibila* (1954) que obteve destaque, ganhando o prêmio **Delfim Guimarães**. Em 2004, a autora recebeu o prêmio **Camões**.

Segundo Saraiva (1999, p. 158), “Agustina é, depois de Fernando Pessoa, o segundo milagre do século XX português”, pois contribuiu com a mais original prosa portuguesa e também por ter se libertado do positivismo que se agravou com os neorrealistas.

Além disso, afirma Saraiva (1999, p. 159), que as personagens de Agustina “caracterizam-se por uma prodigiosa força de ser, que não cabe no simples espaço ou no tempo de que se ocupam quase todas as romancistas”, ou seja, as personagens da autora levam a sentir algo muito maior, uma força irracional e mágica.

Garrett, o Eremita do Chiado

A análise textual inicia-se visando primeiramente ao título da obra: *Garrett, o Eremita do Chiado* (1998), pois segundo Ryngaert (1996), o título é o “primeiro sinal” de uma obra, ou seja, o título é a primeira referência para o leitor e muitas vezes a peça tem um nome de um herói ou de uma heroína, ou até mesmo de um personagem principal. A peça de Bessa-Luís tem como personagem principal “Garrett”, como uma forma da dramaturga homenagear o político, poeta e dramaturgo Almeida Garrett.

“O Eremita”, segundo a autora, foi eleito por ela mesma.

“Chiado” é um bairro tradicional de Lisboa, um ponto de encontro de intelectuais e artistas. A rua é um marco cultural da capital de Portugal, um lugar próximo da Rua Alegria, lugar onde morou Garrett. Mas com o governo civil do século

teatro e a prosa de ficção) fazem crer que ele não era essencialmente um temperamento poético, menos ainda romântico [...].

Não obstante, o mais significativo da poesia garrettiana está na segunda fase, em que aparecem temas medievais e quinhentistas (*D. Branca, Adozinha, Camões*), populares e folclóricos (*Romanceiro e Cancioneiro Geral*) e lírico-amoroso (*Flores sem Frutos e Folhas Caídas*) [...].”

XX, a Rua Chiado foi renomeada, passando a ser chamada de Rua Garrett do Chiado, conforme o edital de catorze de junho de 1880, uma homenagem ao introdutor do Romantismo em Portugal e do criador do Conservatório de Artes Dramáticas. Além disso, vale ressaltar, Garrett lutou pelo povo e por uma pátria de homens livres, além de político, poeta, foi dramaturgo. Utilizou o teatro como um meio para reeducar o povo português levando sua voz a camadas mais populares.

A peça é dividida em três atos, em que os personagens são figuras ilustres como escritores e grandes símbolos de Portugal, dentre eles: amigos e inimigos de “Garrett”.

Embora “Garrett” seja um personagem de ficção, a autora teve muito cuidado de transformá-lo em um personagem com características semelhantes ao autor de *Camões*; de fato, essa homenagem não foi em vão, pois Garrett teve grande participação na cultura portuguesa, pois além de introduzir o Romantismo em Portugal foi ressuscitador do teatro português.

Além de Garrett outros personagens são representados na peça com características semelhantes da realidade, dentre eles: Luísa Midosi (mulher de Garrett), D. Rosa Barreiros (Viscondessa da Luz), Maria (Filha de Garrett), Emília das Neves, Amigos (5 ou 6), Herculano, Gomes do Amorim, Lacaio (3), João (Baixinho, criado), António Soto Maior (Deputado), Borjaca (Deputado).

A obra teatral de Agustina dá indícios da vida conjugal e extraconjugal de Garrett, amores e amantes que não cabiam para sociedade portuguesa, o que o fez esconder sua própria filha e seus sentimentos. Seu caso com Rosa ou Viscondessa da Luz, uma das figuras femininas apresentadas na obra, foi exposto por meio das cartas entre eles trocadas.

E por meio dos personagens biográficos e suas ações em cada cena ou em cada diálogo a peça se assemelha em alguns pontos com a biografia de Francisco Gomes do Amorim, escrita em três volumes, entre os anos de 1881- 1884, que ressalta detalhes da vida pessoal e política do poeta Almeida Garrett. Dessa forma, Agustina Bessa-Luís, ao criar a peça e o personagem Garrett, apresenta vários indícios de quem foi o autor Almeida Garrett e de sua importância à nação portuguesa.

Dentre todos os personagens da peça, outro personagem merece destaque, Alexandre Herculano, que participou da luta entre absolutistas e liberais, ficando ao lado do Liberalismo, assim como Garrett. Alexandre Herculano também foi exilado, foi lembrado e admirado, até mesmo por Agustina Bessa -Luís.

No ato I, a ação inicia-se no quarto de vestir de Almeida Garrett, apresentado pela autora pelas didascálias, que, segundo Ryngaert (1996, p.44), “trata-se dos textos que não se destinam a ser pronunciadas no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens [...]”, ou seja, as didascálias funcionam como indicações cênicas, assim como em cada início de um novo ato da peça:

O quarto de vestir de Almeida Garrett. Gavetas abertas, as gravatas saem de dentro. Cabides, manequins, cadeiras com as casacas. Criados entram e saem. Levam roupões, trazem as pantufas, os sapatos de baile. Um fogão aceso. Um grupo de janotas entra com um jornal. Lêem alto, riem; estão delirantes de espírito. Aparece GARRETT, grave distante, de casaca e gravata preta. Silêncio súbito. (BESSA-LUIS, 1998, Ato I, p. 13).

A Sala do Parlamento no Mosteiro de S. Bento. GARRETT sentado na cadeira abacial que foi célebre. Gente que se cruza. Muito movimento. GARRETT está numa roda de amigos. Aparece SOTO MAIOR, elegantíssimo. Anda devagar, pára perto de GARRETT, na precipitação de acender o cigarro, deixa cair uma moeda. Baixa-se para a procurar e mostrar-se preocupado. O jovem político tira do bolso uma nota, acende-a e aproxima-a de GARRETT. (BESSA-LUIS 1998, Ato II, p. 52).

A sala de GARRETT. Ele está no cadeirão, com um barrete de dormir e um grande roupão florido. Dorme. Entra a filha menina de quinze anos. MARIA. A sala é luxuosa, mas não está terminada (BESSA-LUIS, 1998, Ato III, p. 87).

As didascálias estão tanto presentes no início de cada ato como também no interior dos diálogos, ou seja, encontram-se no decorrer de outras ações.

Os diálogos em prosa são fundamentais na obra de Agustina, pois é por intermédio do diálogo entre as personagens que são conhecidos alguns aspectos da vida do dramaturgo, poeta, orador, parlamentar, romancista e político Almeida Garrett.

Na peça é possível observar que há um quadro relacional entre os personagens, pois de acordo com Ryngaert (1996, p. 113), “as falas intercambiadas pressupõem que um tipo de relação existe entre as personagens, que lhes permite falarem-se como falam”, como por exemplo: o diálogo entre os JANOTAS e GARRETT.

1º JANOTA

As mulheres fizeram de ti tudo o que és: poeta, diplomata, ministro e fumador. Só faltava fazer de ti um homem sério. Onde vens, Garrett, assim vestido? Que é das tuas calças roxas?

GARRETT

Da casa dos marqueses de Penalva, é donde venho (*Fuma e pega na cigarrilha com a pinça.*)

2º JANOTA

Ali à Patriarcal, conheço muito bem.

GARRETT

Conheces nada. O mau gosto não se conhece. Há sempre mais. O bom gosto é como as trufas. Os porcos dão com elas nem que estejam a cem metros de distância, de baixo de folhas podres.

3º JANOTA

Ou de folhas caídas.

1º JANOTA

Estás muito azedo, Garrett. Ou despeitado. Qual foi a mulher que te resistiu?

GARRETT

Nenhuma. Elas não resistem. Quer dizer: nem a toleima dum dândi as faz desistir do homem que está por baixo dum espartilho como este.

2º JANOTA

Usas então espartilho.

GARRETT

Cinta e espartilho. Trouxe a moda de Londres. Meu tio, frei Alexandre da Sagrada Família, que era meio irlandês, esse não usava espartilho e não imaginas o bruto que ele era. Deixou-me a fortuna, mas acredita que me deu mais bofetões do que libras de cavalinho. O espartilho espanta o mau gênio. O postiço corrige até a alma.

1º JANOTA

Não duvido. Por isso te imitamos e somos os bons rapazes de Lisboa. Desde que tu andas pelo Chiado, cospe-se menos no chão.

GARRETT

Cospem noutro lado. Na cara das pessoas. Às vezes é o lugar mais apropriado.

2º JANOTA

O teu jornal de modas sempre acabou?

GARRETT

O *Toucadador* acabou, saíram seis números. Seis assaltos às mulheres mais bonitas da cidade.

3º JANOTA

Quantas são?

GARRETT

Muitas. Todas têm olhos pretos. Eu professo a religião dos olhos pretos. Mas nisto de religião às vezes há heresias. A dos olhos azuis foi a minha algumas vezes.

Nesse trecho da peça já há alguns indícios das características da vida do personagem biográfico. Primeiramente, o espaço dessa cena, sabe-se pelo diálogo, que estão em Lisboa e que “Garrett” é um frequentador das ruas do Chiado.

O tio, D. Frei Alexandre da Sagrada família, que fez parte da vida tanto do Garrett ficção como real, segundo Amorim (1881, Tomo I, p. 55):

João tinha quatro anos incompletos ao tempo em que os seus talentos infantis, extremado-o e distanciando-o muito do irmão mais velho, chamaram a atenção da família e inspiraram ao pai a ideia de o destinar oportunamente à vida eclesiástica. O bispo D. Frei Alexandre não era estranho a este projeto [...]

Seu tio paterno, Frei Alexandre, teve uma participação significativa na vida literária de Garrett, pois sua educação era voltada aos princípios clássicos, embora não se considerava nem clássico e tampouco romântico.

Garrett, além de trazer de Londres sua moda literária romântica de Byron e Walter Scott, de acordo com Machado (1999), Garrett ficou famoso também pelos coletes vistosos, as cabeleiras e os espartilhos que também havia trazido de Londres durante seus exílios. Garrett, além de talentoso, foi um homem da moda, se vestia com excessivo apuro, um verdadeiro Dandy, assim como ressalta Amorim (1884, Tomo III p. 335)

Havia então no parlamento um deputado, talentoso e inteligente, que fazia parada de elegância de homem da moda, de fidalguia, de prodigalidade e desprezo da riqueza, e de oposição quase constante a todos os ministérios. Contava-se que dependêra com suprema indiferença os cabedaes de três heranças enormes; que possuía dez casacas, vinte fraques, inúmeras gravatas, coletes e calças[...].

A obra de Agustina se assemelha com a biografia escrita por Amorim: *Garrett Memórias Biographicas*. E por meio das características dos personagens será traçado um paralelo entre essas duas obras, pois Bessa -Luís teve um cuidado em transformar seu teatro de ficção similar à vida de Garrett. Desta forma, no Ato I, trata da vida do autor de *Camões*, em sequência, no Ato II, ressalta a participação política de Garrett e no Ato III, além de ter um desfecho, ressalta tanto a vida pessoal como sua participação política para o povo português.

No diálogo entre os personagens LUÍSA e GARRETT pode-se constatar outra semelhança entre a biografia e a ficção.

LUÍSA

Tens os olhos de amigado. Verdes e falsos. Bem sei que estás viúvo duma amante, e eu não te quero mal por isso. Cada um cria em casa a ave de que mais gosta. Uns criam pombas, outros criam corvos. A mancebia e ninho de corvos e põe ovos de corvos na cama.

GARRETT

Vê como falas, Luísa. Minha filha é sagrada para mim.

LUÍSA

É uma bastarda, eu sou esposa legítima. Dás-lhe o que me roubas a mim.

GARRETT

Queres que peça esmola em Lisboa para te contentar no arco do triunfo. És doida. As mulheres bonitas são de espantar quando têm juízo.

LUÍSA

Parece coisa do teatro. Lembras-te quando nos vimos pela primeira vez? Eu era pouco mais que uma criança, vestida de branco e um chapéu cor de Rosa. Tu representavas o *Catão* no Bairro Alto. (BESSA-LUIS, 1998, p. 21-22)

Nesse diálogo entre Luísa e Garrett, a personagem Luísa comenta que Garrett está viúvo de uma amante, sendo essa mulher Adelaide Deville (1818-1841) e que lhe

deixou uma filha muito estimada por ele, mas que não era aceita pela sociedade, isto porque Maria foi fruto de um caso extraconjugal.

Foi na noite da primeira apresentação do *Catão*, que Garrett conheceu Luísa, uma moça muito jovem e de estonteante beleza:

[...] Era a primeira vez que a via. D. Luiza Midosi, então flor na flor da juventude, foi julgada uma das mais corretas belezas do seu tempo. Eis como se comprouve a descrevê-la um próximo parente dela.

Os cabelos eram fios de ouro, os olhos de um azul límpido como céu sem nuvens; nas faces casa-se a açucena maravilhosamente com a dhalia vermelha desmaiada. (AMORIM, 1881, Tomo I, p. 225)

Embora Luísa tenha conquistado os olhos de Garrett durante a apresentação, esse casamento não vingou e ambos se separaram em 1836. E um dos motivos dessa separação Agustina usa de forma cômica.

GARRETT

É inconcebível, Luísa. Tu e eu? Em Bruxelas puseste-me no ridículo, vivias nos palácios dos teus amantes ricos, na corte achavam que eu era um chulo e tu uma devassa por meu consentimento. Acho que usei o chapéu alto para esconder os cornos. E a moda pegou [...]. (Bessa-Luís, 1998, p. 24).

A vida de Garrett foi rodeada por amigos e inimigos. Inimigos que o poeta ganhou com a política; dentre os amigos, destacam-se GOMES DE AMORIM e HERCULANO, que fazem parte do conjunto de personagens da peça de Bessa- Luís.

Amorim foi um grande admirador de Garrett; após ler a obra *Camões*, escreveu uma carta ao poeta, tornou-se um grande amigo e após a morte de Garrett escreveu sua biografia, que veio a ser fonte de pesquisa para estudiosos e pesquisadores da literatura portuguesa. E até mesmo em um trecho da obra *Garrett, o Eremita do Chiado*, a autora destaca esta característica.

Entra FRANCISCO GOMES DE AMORIM.

A turba vai saindo e dançando.

GOMES DE AMORIM

Eu ouvi. E aplaudo.

GARRETT

Tu aplaudes-me sempre. O que às vezes me ofende.

GOMES DE AMORIM

A gratidão tem mais aplausos do que assuntos para eles. Quando eu era um empregado de merceiro no Pará e li o *Camões* que o Visconde escreveu, nasci para a glória de o aplaudir. Eu que tinha já morrido para a saudade do exílio. “Saudade, gosto amargo de infelizes”, disse o senhor. Desde aí, dediquei-me a ser a sua sombra.

GARRETT

Com sombras fazem-se caricaturas: Serás o meu biógrafo, Francisco. Tens tudo para fazeres a minha biografia [...]. (BESSA-LUIS, 1998, p. 35).

De 1881 a 1884, Francisco Gomes de Amorim escreve três volumes intitulados: *Garrett Memórias Biographicas*. O primeiro Tomo em 1881 e os Tomo II e III em 1884.

Alexandre Herculano teve uma grande participação na vida de Garrett, deste modo mereceu ser lembrado por Agustina.

HERCULANO

Hei de guardar a carta. Dantes eu tinha o sistema de destruir as cartas que recebia e que não tinha utilidade para qualquer assunto de vida ordinária. Quando me fizer velho e ruim, hei-de guardar algumas cartas. Tenho aquelas que o Garrett me escreveu no meio dum grande desgosto e em que me dizia que queria retirar-se do mundo e acolher-se à vida rústica. Como se isso fosse possível! Cartas em que a dor se consola pelo expediente do estilo. Grande em que a dor se consola pelo expediente do estilo. Grande, grande poeta! Hei-de mandar-lhe as cartas. (*Vai saindo com AMORIM, que volta*). (Bessa- Luís, 1998, p. 101)

O trecho a seguir é similar a um fragmento de Amorim:

Amigo e Sr. - Por muitos anos da minha vida tive o systema de destruir todas as cartas que recebia e que não tinham utilidade para algum negocio da vida ordinária. Este systema era uma cautela contra alguma tentação de covardia, contra os ímpetos irreflexivos e brutos vingativa. Hoje, que me vou fazendo velho e ruim já guardo algumas cartas [...]. [...] Estas duas cartas conservava-as como monumentos de estylo; d'aquelle estylo elegante e aristocrático em que a historia litteraria do nosso paiz não tem[...]

(AMORIM, 1884, Tomo II, p. 474).

Garrett, segundo Amorim, foi o mais sincero e dedicado admirador de Herculano, amava este amigo desde a sua volta da emigração, porém a admiração de Herculano por Garrett não foi menor.

São características semelhantes entre o Drama e as Memórias, desde os diálogos, os espaços; quanto aos personagens, outros chamaram a atenção da dramaturga: EMÍLIA, SOTO MAIOR, JOÃO, o criado.

Emília das Neves de Sousa, conhecida por “Linda Emília”, foi uma grande atriz dramática do teatro português do século XIX; seu talento foi reconhecido por Garrett, que lhe deu o papel principal na peça *o Auto de Gil Vicente*.

O criado JOÃO é o único dos criados da peça que tem nome, isto porque Garrett teve um criado chamado João e que lhe serviu durante muitos anos.

Por fim, todos os personagens foram eleitos para compor este drama, para que esta ficção ficasse tão semelhante à vida do poeta. Um poeta que renovou o estilo literário português, introdutor do Romantismo e que elegeu o teatro para reeducar o povo português.

Considerações Finais

Garrett, o Eremita do Chiado mostrou traços importantes da vida pessoal, política e literária de Almeida Garrett, dialogou com as obras literárias do dramaturgo e de outros talentos da literatura portuguesa.

O objetivo deste trabalho foi conhecer mais de perto aspectos relevantes da vida de Garrett e a analisar a peça de Bessa-Luís, esboçando as características dos diálogos e dos personagens centrais dentro desse drama junto com a obra *Garrett Memórias biográficas*, de Gomes do Amorim, tentando, assim, compreender cada ação e falas presentes na obra da autora.

Esta pesquisa também aprofundou o conhecimento acerca do poeta, autor, dramaturgo, político João Batista da Silva Leitão de Almeida Garrett, que além de introdutor do Romantismo em Portugal, foi admirado e perseguido por diversos adversários. Um homem que não deixou de lutar por liberdade e por sua pátria, ressuscitador do teatro português e que jamais deve ser esquecido.

Referências

AMORIM, Francisco Gomes. **Garrett Memórias bibliográficas**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881-1884.

BESSA-LUÍS, Agustina. **Garrett, O Eremita do Chiado**. Lisboa: Guimarães, 1998.

MACHADO, Álvaro Manuel. Garrett e o Dandismo: Dandismo, ironia, duplicidade do eu. **Revista de Letras e Culturas Lusófonas**. Lisboa. n. 4, art.11, p. 109, jan/mar, 1999.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 2008.

RYNGAERT, Jean- Pierre. **Introdução à análise do teatro**: tradução Paulo Neves; revisão da tradução Monica Stahel- São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Leitura e Crítica)

SARAIVA António José. **Iniciação à Literatura Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SARAIVA José Hermano. **História concisa de Portugal**. Portugal: Europa América, 1995.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA¹

Andrinelly Stacheski Fuchs (Graduada) – UEPG (Autora)

Eliane Santos Raupp (Mestre) – UEPG (Co-autora)

0-Introdução

O ensino de gramática(s) é algo que tem sido questionado já há algum tempo. Com os estudos sobre gêneros textuais, e, principalmente, com o surgimento desse termo nos documentos oficiais, surgiram as dúvidas: deve-se ou não ensinar a gramática na escola?

Os gêneros textuais, conforme alguns estudiosos, são a base para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, em especial, de Língua Portuguesa; no entanto, a gramática também precisa ser abordada; ambos, texto e gramática, precisam caminhar juntos.

Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais, além de mostrar parte dos resultados advindos de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública no município de Ponta Grossa-PR.

A pesquisa teve por objetivo geral destacar a importância do ensino da(s) gramática(s) por meio dos gêneros textuais.

1-Gêneros Textuais

As discussões a respeito dos gêneros textuais tem crescido nos últimos anos, principalmente quando se refere ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, aliás, eles estão presentes na vida cotidiana dos indivíduos que fazem parte da cultura letrada, dessa forma, “é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p.18).

¹ Este artigo é parte de um trabalho de conclusão de curso apresentado na UEPG em 2012.

Conforme afirma Marcuschi (2008, p.155), os gêneros textuais

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

A partir dessa afirmação, é possível também entender que, assim como a linguagem está constantemente sofrendo alterações, os gêneros textuais também passam por mudanças, “variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. [...] Eles mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (MARCUSCHI, 2008, p.19). As mudanças ocorrem de acordo com a necessidade, principalmente devido ao desenvolvimento constante das tecnologias, um gênero pode tornar-se insuficiente e com isso ele precisa ser renovado e adaptado de acordo com a sua função. Então, por que não utilizar-se dos mais diversos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa para fortalecer o processo de ensino/aprendizagem?

A abordagem dos diferentes gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa tende a contribuir para que o aluno possa se posicionar e interagir nas diferentes práticas de linguagem presentes na sociedade, pois “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p.19), ou seja, os gêneros direcionam as atividades comunicativas presentes na sociedade, uma vez que em qualquer manifestação escrita ou oral está presente um determinado gênero de texto.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais vem ao encontro da orientação presente nos documentos que norteiam o sistema de educação básica no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), de que “o aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas” (PARANÁ, 2008, p.56).

Nessa mesma perspectiva, esse documento traz a afirmação de que o processo de ensino/aprendizagem da escrita deve “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção” (ibid, p. 54), ou seja, o aluno deve buscar interagir com o destinatário e, com isso, a produção textual deixa de ser simplesmente uma escrita meramente escolar, com o intuito de obter nota, um demonstrativo do que o aluno aprendeu e do que o professor ensinou, mas torna-se uma

escrita coerente e com função social, já que, para haver um texto coeso, coerente e informativo, é necessário haver referência às situações de uso (Antunes, 2009).

Do mesmo modo, o trabalho de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula precisa ocorrer de forma contextualizada, voltada às necessidades reais de comunicação dos alunos, inclusive de modo a relacionar as aulas de Língua Portuguesa às outras disciplinas, possibilitando, assim “a escrita contextualizada, a escrita que faz sentido porque fala de nós e de nosso mundo” (ANTUNES, 2003, p.115).

Outra questão a salientar a respeito dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem é em relação à forma, ao modo como eles são organizados. Cada gênero tem uma organização própria, conseqüentemente, uma gramática. Conforme destaca Gregolin (2007), a língua está viva nos textos que circulam na sociedade, por isso, a partir dos textos produzidos pelos alunos, é possível realizar o estudo das gramáticas da língua, por meio da análise linguística, que “constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”, segundo Mendonça (2006, p. 206).

2-Análise Linguística

Como visto, os Gêneros Textuais são a base para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no entanto, é preciso tomar cuidado para não se limitar a algumas características presentes em cada gênero e deixar de lado outras, principalmente esquecer que a gramática está presente no texto e que ela também deve ser ensinada. O trabalho com a gramática precisa ser de forma contextualizada para que o aluno entenda a função das palavras no contexto em que estiverem inseridas, não apenas decorando nomenclaturas sem saber como usá-las, “o que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada textos orais e escritos” (ANTUNES, 2009, p.96).

Um fator determinante para o ensino gramatical na escola é a própria concepção de gramática. Para este trabalho, adota-se o conceito de Franchi (2006, p. 25), de que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”, ou seja, todo ser humano tem conhecimento de uma gramática e essa vigora dentro do contexto em que o indivíduo está inserido, ninguém chega à escola sem saber gramática.

Dessa forma, cabe à escola, conforme propõe Antunes (2009), explicar o funcionamento da linguagem na interação e levar os alunos a refletirem sobre o seu uso, estratégias e efeitos nessa interação, ou seja, estudar as gramáticas de modo reflexivo é fazer análise linguística.

Na perspectiva de Mendonça (2006), uma proposta de análise linguística tem por objetivo refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos, além de possibilitar a reflexão sobre as estratégias de uso da linguagem. Para isso, é preciso considerar a condição de produção dos textos, “de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte, etc” (ibid).

Marquardt e Graeff (1986, p.35) afirmam que o professor além de propor atividades de reflexão, precisa instigar os alunos a manipularem dados para inferir conclusões e construir conceitos, “o desenvolvimento da habilidade de pensar traz ao aluno benefícios não só em seu desempenho nas aulas de português como também nas outras disciplinas e, sobretudo, na vida” (op. Cit.,1986).

Com isso, fica claro que a questão não é “deve-se ou não ensinar gramática na escola”, pois, como argumenta Antunes (2009, p. 99), “a hipótese da não-gramática inexistente. Sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais”, o problema consiste na maneira como a gramática tem sido estudada e ensinada, ao invés de o professor ficar preso às nomenclaturas e exercícios de metalinguagem, ele precisa propiciar ao aluno conhecimento e domínio da língua, “ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com as quais a língua é organizada, a gramática” (GUINDASTE, 1994, p.8).

Talvez o grande entrave em relação ao ensino de gramática seja a concepção que os professores têm a respeito do que seja gramática, considerando-a como um conjunto de normas pré estabelecidas que devem ser seguidas, embora na realidade social elas nem sempre sejam utilizadas.

Para este trabalho, adota-se o conceito de Franchi (2006, p. 25), de que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”, ou seja, todo ser humano tem conhecimento de uma gramática e essa vigora dentro do contexto em que o indivíduo está inserido, ninguém chega à escola sem saber gramática.

Cabe aqui esclarecer a diferença de se ensinar gramática nos moldes tradicionais e de se fazer análise linguística. O quadro (figura 1) apresentado por Mendonça (2006, p. 207) esclarece detalhadamente essa diferença:

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva(do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Figura 1

É importante que o professor reconheça essas diferenças e entenda que a gramática precisa ser ensinada de forma reflexiva, de modo que o aluno perceba a função das palavras no texto e não fique preso às palavras isoladas, uma vez que as classes gramaticais apresentadas pela gramática normativa são falhas; dentro de um contexto elas podem variar, uma palavra classificada como substantivo pode exercer a função de adjetivo, e assim por diante.

Para ensinar gramática de modo reflexivo, ou seja, fazer análise linguística, não é necessário fazer exercícios de metalinguagem, com frases isoladas ou mera classificação, até porque, como afirma Costa Val (1999, p. 03), “o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos”.

Por meio do estudo do texto é possível analisar o nível de conhecimento e as dificuldades do aluno e, a partir daí, abordar os conteúdos gramaticais, de acordo com a necessidade; afinal, aprender uma língua, tanto pelo convívio social quanto de forma sistemática na escola, segundo Travaglia (1998, p. 107), “implica sempre reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”; além disso, todo ser humano pensante, como ressalta Mendonça (2006, p. 225), faz análise linguística a todo tempo, “ponderar se fomos muito ofensivos, se vamos dizer isso ou aquilo, se de fato entendemos o trecho daquele livro, se uma palavra tem este ou aquele sentido, tudo isso é AL, ainda que assistemática e sem objetivos escolares”.

Assim, pode-se constatar que o texto deve ser considerado “o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna” (CARDOSO, 2003, p.29), pois é fato que a linguagem humana se manifesta por meio de textos, a comunicação e a interação se dão por meio de textos, portanto, “para ser um bom usuário da língua, o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com textos falados e escritos” (BAGNO, 2004, p. 59), assim o aluno poderá desenvolver a capacidade comunicativa e interacional nas mais variadas situações de uso da língua(gem).

3- Resultados obtidos na pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual prof^a Hália Terezinha Gruba, que pertence à rede pública de ensino. Foram feitas entrevistas com a professora de Língua Portuguesa e observações em duas turmas de 6ºano durante um bimestre.

A professora das turmas observadas possui aproximadamente 15 anos de profissão. Participou de projetos de iniciação científica durante a graduação, fez duas especializações e, atualmente, é aluna do Mestrado em Linguagem Identidade e Subjetividade da UEPG. Os alunos têm em média entre onze e doze anos, as turmas têm no máximo trinta alunos.

Na entrevista, realizada com a professora regente das duas turmas observadas, percebeu-se que a sua concepção de gramática vai ao encontro da concepção adotada para este trabalho, fato que pode ser verificado em sua resposta à pergunta “Qual é o seu entendimento sobre gramática? Prof^a: “*Gramática é o funcionamento da língua, use uma linguagem formal ou informal, haverá uma gramática*”. Em suas palavras, ensinar

gramática é “*um modo de pensar a língua, trabalhar a estrutura e funcionamento da língua aliada ao sentido*”.

Pode-se observar que a professora compreende a gramática como intrínseca à língua, ao funcionamento de uma língua, assim, percebe-se que ela prima pelo ensino reflexivo, que, de acordo com Soares (1979, apud TRAVAGLIA, 1998, p. 142), “surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”.

As aulas observadas foram ministradas tendo o texto como base para o processo de ensino/aprendizagem, fato que se percebe ter ido ao encontro do que regem as DCEs (PARANÁ, 2008, p.50), de que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais” para que se promova o letramento do aluno.

Dentre os vários gêneros abordados durante o período de observação, vale destacar a produção escrita de um resumo do conto “A moura torta” (anexo 01). Após a leitura e breve retomada a respeito das características de um resumo, gênero que já havia sido trabalhado nas aulas anteriores à observação, a professora foi questionando os alunos oralmente para que eles citassem, também de forma oral, as ideias principais do texto. A partir daí, deu-se a elaboração posterior de forma escrita e coletiva do resumo.

Embora esse trabalho tenha sido desenvolvido nas duas turmas, optou-se por apresentar apenas o resultado obtido em uma delas, devido à semelhança com que a atividade foi desenvolvida.

Segue o resultado da produção escrita de forma coletiva:

“A moura torta” conta a história de um rei que tinha três filhos e nenhuma herança para lhes dar. Então deu a cada um uma laranja, pedindo-lhes que as abrissem somente onde houvesse água. Apenas a caçula obedeceu. De dentro de sua laranja saiu uma linda moça nua, pedindo-lhe água. Matou sua sede e foi buscar roupas para ela, que escondeu-se em cima de uma árvore. Veio uma moura torta buscar água e, vendo nela o reflexo da moça, e-pensou que fosse ela. Achando-se bonita, quebrou o jarro e não quis mais fazer o seu serviço. Nesse momento, a moça deu uma gargalhada. A moura percebeu que estava enganada. Subiu na árvore, enganou a moça e enfiou-lhe um alfinete na cabeça, transformando-a em uma pomba e tomando-lhe o lugar. Ao voltar com as roupas, o rapaz estranhou a mudança, mas mesmo assim casou com ela. Tempos depois, uma pomba passou a rondar o castelo, perguntando ao jardineiro pelo rei e sua moura. O rei mandou prendê-la, tirou o alfinete de sua cabeça, ela voltou a ser uma linda moça, casaram-se e a moura foi morta violentamente”(6ºA).

Durante a elaboração dessa produção escrita, a professora destacou exemplos de recursos gramaticais necessários para deixar o texto coeso e coerente sem que fosse necessário citar nomenclaturas. Ao fazer uso do pronome pessoal oblíquo átono *lhes*, a professora questionou-os a quem essa palavra se referia, assim que obteve a resposta, por parte dos alunos, ela reforçou afirmando, “*usei ‘lhes’ para não repetir ‘três filhos’*”. Na continuidade do texto os próprios alunos optaram pelo uso desse recurso. Para testar o entendimento dos alunos, ao escrever a frase citada por eles “*pedindo-lhes que as abrissem*”, a professora questionou: “*pedindo a quem?*”. A resposta obtida foi: “*aos três filhos*”; perguntou também: “*que abrissem o quê?*”, “*as laranjas*”, responderam os alunos. Assim, mais uma vez ela reforçou, dizendo: “*então usei **lhes e as** para não repetir **aos três filhos e as laranjas***”. O mesmo se deu em relação ao uso do pronome pessoal *em+ela= nela*, a professora sugeriu que os alunos utilizassem esse recurso para não repetir “*vendo na água*”.

Essa preocupação ocorreu também em relação à pontuação e ao uso de conjunção. Na frase: “*Veio uma moura torta buscar água e, vendo nela o reflexo da moça, e pensou que fosse ela*”, os alunos utilizaram a conjunção e a vírgula, mas a professora chamou a atenção pedindo para que eles relessem o trecho e percebessem que havia algo estranho. Assim que os alunos leram, ela explicou a necessidade de se optar pelo uso de apenas um dos recursos, nesse caso, o uso da vírgula. Da mesma forma, ela mostrou o uso desse recurso após a conjunção *mas*, explicando que era necessário devido à palavra estar dando a ideia de contradição.

Nota-se que, por meio de leituras/ releituras, escritas/reescritas de textos, os alunos podem utilizar-se dos recursos gramaticais de forma sistemática e que façam sentido, ou seja, é possível aprender a gramática contextualizada, de acordo com as exigências do gênero, sem ficarem presos a nomenclaturas, aliás, como afirma Franchi (2006, p.16), saber gramática é saber utilizar-se desses recursos de forma ativa na produção textual, “o respeito à gramática também é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto”.

É interessante ressaltar que a docente a todo o momento lembrava os alunos que eles estavam produzindo um “resumo”, portanto, teriam que escolher palavras que resumissem as ideias centrais do texto, o que vem ao encontro das palavras de Antunes (2009, p. 93), de que “não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tão pouco optar por qualquer sequência de frase”. A escolha

adequada poderá ser feita a partir do momento que se tem em mente qual a função do texto e para quem ele será escrito.

Para estudar os substantivos, a professora entregou aos alunos apenas o início de duas fábulas “O cavalo e o burro” e “O macaco e o coelho”. Esses inícios continham lacunas a serem preenchidas com palavras que dessem “sentido aos trechos”, já que os alunos estavam familiarizados com esse gênero. Após preencherem essas lacunas, a docente interrogou se foi possível entender o trecho quando este estava repleto de espaços em branco, e o que havia em comum entre as palavras que eles preencheram nesses espaços. Os alunos concordaram que esses trechos iniciais das fábulas, cheios de espaços em branco, não tinham sentido, e, após a correção dessa atividade e a leitura dos trechos com as lacunas preenchidas, perceberam que a semelhança entre as palavras ali inseridas era que todas “nomeavam seres”.

Dada a definição de substantivo, a professora entregou aos alunos as fábulas da atividade anterior na íntegra. Os alunos foram orientados a fazer a leitura dos textos e, posteriormente, destacar as palavras que eles considerassem como sendo substantivos.

Na primeira fábula “O cavalo e o burro” (anexo 02), a atividade feita de forma conjunta requeria que um aluno lesse um parágrafo e, em seguida, o outro mencionasse as palavras que considerasse como substantivo no trecho lido.

Da forma como essa atividade foi conduzida, e diante da definição que a professora havia passado, os alunos não tiveram dificuldades em perceber quais eram os substantivos presentes no texto. No entanto, algumas dúvidas surgiram devido à presença de algumas palavras tradicionalmente classificadas como numerais, pronomes e adjetivos, mas que, no contexto, davam a ideia de substantivos.

No primeiro parágrafo dessa fábula “O cavalo e o burro”, na frase “O cavalo contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! gemendo sob o peso de **oito**”, o termo em destaque, conforme explicação da professora, “*é um numeral, porém, nesse contexto ela tem função de substantivo, uma vez que está substituindo a palavra arroba*”.

Em outro trecho dessa mesma fábula, a professora chamou a atenção dos alunos para o pronome possessivo “minha”, que também estava exercendo outra função na sentença: “-Egoísta, lembre-se de que se eu morrer você terá que seguir com a carga de quatro arrobas e mais a **minha**”; nesse caso, o pronome está exercendo também a função de substantivo, substituindo a palavra “carga”.

A questão mais notória, e que o ensino pautado na gramática tradicional, centrado na classificação de palavras não daria conta, foi em relação à palavra “burro”, que, no último parágrafo, aparece com duas funções diferentes: como adjetivo e como substantivo, respectivamente, “Quem mandou ser mais **burro** que o pobre **burro** e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso?”. Perante essa situação, a professora questionou se ambas as palavras poderiam ser destacadas. Diante desse questionamento, os alunos refletiram e perceberam que apenas a segunda deveria ser destacada, uma vez que a primeira não estava “nomeando”, mas sim “caracterizando” o cavalo.

Percebe-se que a abordagem dos estudos gramaticais por parte da docente vai ao encontro da afirmação de Traváglia (1998, p. 107), “aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”.

A maior dificuldade dos alunos foi em relação à definição dos substantivos concretos e abstratos, pois ocorreu um equívoco por parte da professora da série anterior, que, segundo os alunos, ensinou-lhes que “*concretos são os que podemos pegar, e abstratos os que não podemos pegar*”, uma classificação cujas origens são normativas. Diante desse problema, a professora buscou corrigir a falha ligada ao mito. Mostrou-lhes que os abstratos dependem de algo para existir, trouxe vários exemplos, entre eles, destaca-se o seguinte: “A **corrida** da **lebre** e da **tartaruga** teve um **fim** inesperado”. Os alunos souberam com facilidade identificar os substantivos. Assim, a professora pediu para que eles mostrassem quais tinham existência independente, e explicou que a corrida só existia por que havia dois seres (a lebre e a tartaruga) para praticá-la.

4-Considerações finais

A partir do referencial teórico adotado, pode-se considerar o resultado da pesquisa de campo como algo satisfatório. O modelo de ensino de Língua Portuguesa, proposto pelos autores pesquisados, principalmente no que se refere aos estudos gramaticais e a abordagem das variações linguísticas, que frente à realidade escolar, de modo geral, ainda parece ser algo utópico, pôde ser observado na prática. Foi comprovado durante a observação das aulas que é possível ensinar gramática de maneira

que leve o aluno a refletir e a formular hipóteses a partir de seu próprio conhecimento de mundo.

Fica comprovado que os estudos gramaticais precisam ocorrer sempre de forma reflexiva. Aprender/ensinar gramática não é tarefa penosa e é possível adquirir e por em prática conhecimentos gramaticais sem que seja necessário decorar regras e classes de palavras. É necessário que os professores saibam diferenciar o ensino de gramática nos moldes tradicionais de um ensino de gramática que leve o aluno à reflexão, ou seja, é preciso que o professor saiba diferenciar gramática de análise linguística, até porque, segundo Mendonça (2006) fazemos análise linguística a todo momento, mesmo sem fins escolares. Refletir se o uso de tal palavra é adequado para determinada situação é fazer análise linguística; pensar em como se expressar em certas situações, também é fazer análise linguística.

Referências:

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** 5.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

CARDOSO, S. H.B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GREGOLIN, M. R. O que quer o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (org). **A relevância social da linguística: linguagem teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

GUINDASTE, R.M.G. A questão do ensino de gramática. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de 1º grau. **Língua Portuguesa e Literatura 5ª a 8ª série**. Curitiba, 1994.

MARQUARDT, L. L. ; GRAEFF, T. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio**. Porto Alegre: PUCRS, 1986.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S (orgs). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica** . Curitiba: Base, 2008.

TRAVÁGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º graus. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO

Raquel Vieira¹ (Bolsita PIBIC/CNPQ)

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira² (Orientadora)

0. Introdução

Hoje estamos passando por uma mudança no meio educacional com a educação inclusiva. Apesar de já ter sido dado o primeiro passo há algum tempo, percebemos que agora está se efetivando nas escolas brasileiras. Algumas estão à frente de outras, mas ainda vemos a necessidade de pesquisas nessa área, pelo fato de existir ainda pouco estudo a esse respeito. Por isso, nesse trabalho optamos em desenvolver duas sequências didáticas, com atividades que trazem sugestões para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

Para o desenvolvimento das sequências didáticas, utilizamos o gênero textual autobiografia, por entendermos que é uma forma de os alunos expressarem suas opiniões. As sequências foram pensadas da seguinte forma: uma de língua estrangeira para o ensino fundamental e outra de língua portuguesa para o ensino médio. Como suporte necessário para sua elaboração, utilizamos Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Em relação ao gênero textual pesquisamos os teóricos Bakhtin (2000) e Marcuschi

¹ Acadêmica do quarto ano do Curso de Letras (português/Inglês), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) com a pesquisa intitulada “Análise do Livro Didático de Língua Inglesa: Uma Questão de Inclusão”, apresentada em forma de pôster no III Congresso Internacional da ABRAPUI em Maio 2012 na UFSC. Integrante do GEPLIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais, orientanda da Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. E-mail: raquelvieira.pg@gmail.com

² Doutora pela Universidade de Londres, Inglaterra. Professora Adjunta da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, do programa de mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da União – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui vários artigos publicados em periódicos no Brasil e no exterior. É coordenadora do NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade na UEPG. É coordenadora do NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica de Língua Inglesa. É coordenadora do GEPLIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com.

(2005), bem como os documentos oficiais brasileiros referentes ao ensino fundamental e médio PCNs-LP, PCNs-LE, OCEM – LP. Nosso estudo conta também com uma pesquisa em documentos oficiais que tratam da inclusão para entendermos o que eles sugerem e comparar com estudos recentes sobre a inclusão do deficiente em sala de aula.

Com esse trabalho, pretendemos sugerir a professores da rede pública e privada de ensino formas de incluir o aluno com deficiência intelectual em sala de aula, nas atividades propostas para todo o grupo, e assim, contribuir de forma efetiva para a sensibilização dos professores e alunos frente a essa nova realidade, isto é, que a diversidade seja aceita no nosso cotidiano e que as diferenças sejam respeitadas.

Para um melhor entendimento, esse trabalho está dividido da seguinte forma: em primeiro lugar, abordamos os documentos oficiais brasileiros, os PCNs-LP, PCNs-LE e as OCEM-LP. Em segundo lugar, apresentamos os documentos oficiais relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001), Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC,2005), e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2007). Em terceiro lugar, pesquisas de Identidades sociais e o trato da inclusão. Em quarto lugar explicamos a metodologia de pesquisa. E finalmente, trazemos as considerações finais.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs-LP(BRASIL, 1998) , Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCNs-LE (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio-LP (BRASIL,2006)

Através dos estudos realizados nos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), definem que para garantir que todos os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, é necessário um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural no meio escolar.

Os PCNs- LP (BRASIL, 1998) estabelecem que é a escola que tem a responsabilidade de promover e ampliar o grau de letramento do aluno, para que esse se desenvolva nos aspectos sociais, sendo capaz de interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente, e como cidadão, produzir textos nas mais diversas situações.

Segundo os PCNs-LE (BRASIL, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo cidadão, porém, devido ao grande aumento de instituições privadas, fica claro que esse ensino na escola não tem alcançado a qualidade esperada. É sugerido pelos PCNs-LE (BRASIL, 1998) que esse ensino deveria ser prestigiado na escola como qualquer outra disciplina, tendo em vista que, com o conhecimento e uso de uma língua diferente, o aluno tem a oportunidade de aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão.

Segundo os PCNs-LE (BRASIL, 1998), o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental faz parte da construção da cidadania, pois possibilita ao aluno ter a experiência de se envolver num processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, importante no processo de capacitação do indivíduo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio-LP (BRASIL, 2006) têm como objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, propondo várias discussões como a reflexão acerca da necessidade da revisão dos objetivos de ensino em sala de aula. E por ser utilizado à concepção de linguagem interacionista as OCEM -LP(BRASIL,2006) destacam que “[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo”. (BRASIL, 2006, p. 24)

De acordo com as OCEM-LP (BRASIL, 2006) o propósito do ensino médio, segundo a LDBEN/96, as séries finais do ensino básico são a preparação do aluno para a vida em sociedade, que ele seja capaz de agir criticamente frente aos desafios que possa encontrar, nas mais diferentes esferas da sociedade, ter capacidade de continuar seus estudos e inserir-se no mercado de trabalho. Para isso as OCEM-LP (2006) sugerem que esse aluno seja sempre estimulado a ser autônomo, crítico e reflexivo.

2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC,2005), e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2007).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica DNEE-EB (BRASIL, 2001) tratam da educação inclusiva no ensino básico, as perspectivas e orientações para que realmente aconteça essa inclusão. Em sua apresentação é colocado que o aluno com deficiência não deve ser tratado como um problema, e que a escola sim, deve estar preparada para receber e atender bem a diversidade de seus alunos, e

todos os segmentos da sociedade como professores, família, comunidade escolar e governo devem trabalhar juntos para que esse processo aconteça.

De acordo com as DNEE-EB (BRASIL, 2001) é importante que se tenha bem definido o conceito de escola inclusiva, e que as escolas devem ter as condições necessárias para o sucesso escolar de todos os alunos. Em relação ao currículo, determina que devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptação de acesso ao currículo, quando necessário. Recomenda-se também parcerias entre a escola inclusiva e instituições de ensino superior para busca de soluções de casos relativos ao processo de ensino aprendizagem desses alunos.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão (DSPI), elaborado pelo MEC em 2005, tem como objetivo auxiliar as escolas brasileiras diante da nova realidade da inclusão, considerando que precisam ser valorizadas e respeitadas as diferenças de cada aluno, para que tenhamos escolas heterogêneas de qualidade. Salientam a necessidade de refletir sobre a educação inclusiva pois essa precisa deixar de ser responsabilidade de um grupo minoritário e se tornar responsabilidade de toda a sociedade. O DSPI (2005) ressalta que, na maioria das vezes, o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do aluno na escola, e com isso os próprios professores e demais colaboradores da educação acabam desesperançosos em relação à melhoria na educação.

Em julho de 2007, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – MEC, 2007), que teve como base o movimento mundial pela educação inclusiva, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando na escola sem discriminação. De acordo com a PNEEPEI (MEC,2007) a educação para os alunos com deficiência é um direito desde a educação infantil até a educação superior. O documento salienta que, de 1998 para 2006, houve um aumento de 107% de alunos com deficiência matriculados no ensino básico. Orienta sobre a necessidade de haver uma boa organização na rede de apoio, formação continuada dos profissionais, identificação de recursos e desenvolvimento de práticas colaborativas para que aconteça, de forma eficaz, a inclusão dos alunos com deficiência na educação.

Dessa forma, e a partir dessas discussões, passamos para a reflexão, pesquisas de identidades sociais e o trato da inclusão.

3. Pesquisas recentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual

De acordo com pesquisas realizadas, percebemos um grande aumento de pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. Segundo Silva (2010), no Censo Escolar realizado em 2002, as deficiências eram classificadas em cinco, e no Censo 2006 os tipos de deficiência passaram a ser classificados em doze, sendo eles: cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdo-cegueira, deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades/superdotação, condutas típicas, autismo e Síndrome de Down. É importante ressaltar que foram classificados separadamente o superdotado, o autista e o síndrome de Down.

Segundo artigo de LUIZ, F. M.R et al (2008), a única característica presente em todos os portadores da Síndrome de Down é a deficiência intelectual, com isso percebemos que esse documento pode causar certa confusão, pois a deficiência mental é uma característica presente na maioria das pessoas com Síndrome de Down, porém nem todos os deficientes intelectuais são portadores da Síndrome de Down. O autismo, segundo Silva (2010), o Censo Escolar de 2006 caracterizou como uma doença e não uma deficiência.

É importante salientar a necessidade do respeito às diferenças e do trabalho de forma que o aluno, com deficiência, seja realmente incluído no meio, e não apenas inserido, para que se diga que está acontecendo a inclusão onde na verdade a exclusão predomina. Um dos principais problemas encontrados é a confusão existente entre os termos integração e inclusão que, segundo Espíndola (2009):

Enquanto a integração envolve competição e seleção, a inclusão enfatiza os princípios de cooperação, solidariedade, além do respeito às diferenças. Ao contrário da integração, que valoriza a individualidade e abre espaço para o preconceito, a inclusão leva em consideração a comunidade e valorização das diferenças. (p.59)

Silva e Reis (2011) ressaltam que a inclusão é muito mais ampla que a integração, e que a escola precisa passar por um processo de transformação, começando em desconstruir as práticas de segregação e abandonar a discriminação contra as diferenças, pois as diferenças enriquecem e ampliam. Todos somos diferentes e é preciso que todos envolvidos tenham essa concepção, inclusive os professores.

Cavallari (2010), em seu artigo “O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais.”, relata que pesquisou os depoimentos de agentes educacionais durante um congresso nacional cujo tema era ‘Inclusão e diversidade’, realizado no segundo semestre de 2008.

A autora verificou que os profissionais julgam a inclusão como equivocada, pois alguns professores relatam não estarem preparados para esse novo desafio e determinam a inclusão das pessoas com deficiência como uma situação que não é natural. Dessa forma, a autora percebeu que para os professores a inclusão é um problema que está bem próximo de nós e que é preciso que os professores, apesar da falta de amparo do governo em geral, precisem se esforçar para ter um capricho e melhorar a qualidade do ensino.

Para Abe e Araujo (2010), no artigo “A participação escolar de alunos com deficiência na percepção se seus professores”, é necessário perceber a capacidade funcional da pessoa com deficiência, levando em conta suas diferenças e capacidades, pois algumas atividades chegam a impedir o desenvolvimento do aluno, podendo ser constatado que a inclusão requer mudanças, mais esforço e melhor planejamento.

Apesar de serem várias as discussões a respeito da educação inclusiva, percebemos que ainda há muito a ser feito para que a inclusão se efetive, principalmente envolvendo a todos, assim como a necessidade de professores mais bem preparados.

4. Metodologia de pesquisa

Para o estudo dos gêneros textuais elencamos Bakhtin (2000) o qual define que todas as atividades humanas são relacionadas à utilização da língua, e que essa língua realiza-se em forma de enunciados, sendo eles orais e escritos. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e isso são os gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2000), o enunciado satisfaz ao seu próprio objeto, ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado e ao próprio enunciador e define que a compreensão responsiva nada mais é que a fase inicial e preparatória para uma resposta, seja ela qual for a forma de sua realização.

Marcuschi (2005) cita que a princípio havia poucos gêneros textuais e hoje houve uma verdadeira explosão de novos gêneros contando com a nova fase da denominada cultura eletrônica que envolve o telefone, rádio, TV, computadores e internet. Esses novos gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades, e que são de difícil definição já que são contemplados em seu uso e condicionamento sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociais.

Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) criando-se contextos de produção precisos e efetuando-se atividades ou exercícios múltiplos e variados, permitirá que os alunos apropriem-se das noções, das técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão. Elencam que uma sequência didática deve ser “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (p.97)

Para a elaboração das sequências didáticas, utilizamos as sugestões de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), como podemos ver na figura 1 abaixo.

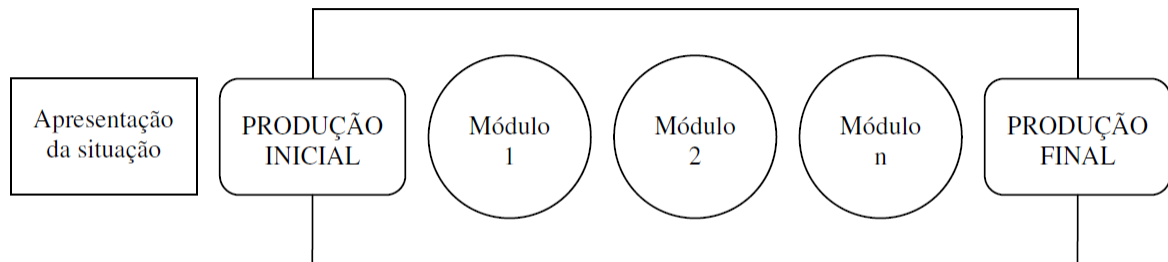


FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA
FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir do que ressaltam os autores acima, passamos a desenvolver as atividades da sequência didática, para que ficasse estruturada e de fácil entendimento sua aplicação. Para a realização dessa sequência, é importante que o professor esteja comprometido, e de fato queira desenvolver um trabalho importante com os alunos, pois necessitará que todos estejam abertos e preparados para trabalhar com um tema polêmico que provocará nos alunos várias discussões, porém ele deve mediar essas discussões para enriquecimento do trabalho.

Na sequência didática de Língua Inglesa para o ensino fundamental com o gênero textual autobiografia, planejamos suas atividades da seguinte forma:

Atividade 01: Apresentar aos alunos a sequência didática, ressaltando que será trabalhado o gênero autobiografia, serão abordados os membros da família, e as pessoas com deficiência e que será apresentado aos alunos a família do professor. Explicar que o objetivo dessa sequência didática será a escrita de uma autobiografia na língua inglesa, com a qual elaboraremos um livro da turma, contando a história familiar de cada um dos alunos e cada aluno terá o seu com a autobiografia de todos os colegas.

Atividade 02: Apresentar vídeo sobre os membros da família, chamando a atenção dos alunos para que percebam que conseguem entender sem tradução. Pedir para que os alunos escrevam no caderno. Exercício de caça-palavras para memorização. Essa atividade pode ser realizada em dupla. Com o aluno com deficiência sugerimos que se ele não conseguir fazer sozinho, que tenha ajuda de um colega ou professor. Para um melhor resultado, a turma pode ser dividida em grupos, nesse caso o aluno com deficiência se sentirá parte de um deles.

Atividade 03: Neste momento sugerimos que os alunos tenham o primeiro contato com o gênero. O professor pode montar uma árvore genealógica com fotos para que os alunos completem utilizando o texto. Nesse momento deve-se propor a primeira versão, e solucionar eventuais dúvidas. Se o aluno com deficiência não conseguir executar a primeira versão, pode ser solicitado que ele faça um desenho de sua família.

Atividade 04: Apresentar as fotos das famílias, utilizando também famílias com pessoas com deficiência. Durante a apresentação, instigar os alunos a refletir sobre as pessoas com deficiência e que também constituem família. O mais interessante é que o aluno com deficiência possa compartilhar as dificuldades encontradas por ele não só no ambiente escola como fora da escola também.

Atividade 05: Retomar com os alunos o “verb to be” ressaltando que será realizada uma brincadeira em que eles tentarão descobrir quem é quem na família do professor. Nesse momento, é uma oportunidade para relembrar ou ensinar o “verb to be”. Em seguida, a brincadeira em que o professor escreve no quadro nomes de membros de sua família para que os alunos perguntem em inglês quem é quem da sua família. Conforme forem descobrindo, colocar quem é ao lado do nome. Essa sequência ficaria mais rica se o professor tiver um membro na família com alguma deficiência. Para finalizar o professor pode mostrar os membros da sua família aos alunos através dos recursos disponíveis como a TV pendrive por exemplo.

Após a realização da brincadeira, o professor pode escrever no quadro uma pequena auto biografia com os membros de sua família. Entregar o texto para a realização da reescrita, chamando atenção para os problemas mais comuns.

Atividade 06: Para finalizar o trabalho, organizar para que sejam impressas as autobiografias e encadernadas para que cada um dos alunos tenha o seu livro, contendo todas as dos colegas.

Sugerimos que essa sequência seja finalizada com uma música e um vídeo como uma forma mais descontraída, na letra da música pode ser retirado os verbos “to be” ou também acrescentado palavras para que os alunos trabalhem a audição em língua inglesa.

Na sequência didática de Língua Portuguesa com o gênero textual autobiografia planejamos suas atividades da seguinte forma:

Atividade 01: Na primeira aula é importante que o professor apresente aos alunos o trabalho que será realizado (a produção de uma autobiografia). Explicar que o objetivo dessa sequência didática será a escrita de uma autobiografia, com a finalidade de montarmos um livreto, ou pode ser discutido com os alunos a possibilidade da criação de um blog, para serem publicadas todas as autobiografias. Como essa sequência foi desenvolvida com o objetivo de incluir o deficiente intelectual, percebemos a necessidade do professor falar sobre a questão do respeito às diferenças que é necessário termos não só com o deficiente, mas com as histórias de todos os colegas.

Após a apresentação do trabalho a ser desenvolvido, sugerimos que o professor proponha uma discussão com os alunos, sobre o que conhecem sobre o gênero autobiografia.

Atividade 02: Pedir para que os alunos pesquisem na internet uma biografia e uma autobiografia, e em grupo discutam as diferenças entre elas. O professor precisa nessa atividade chamar a atenção para a biografia e a autobiografia como gêneros textuais diferentes, e que por isso têm suas peculiaridades. Pedir para que os alunos identifiquem as diferenças entre as que pesquisaram.

Atividade 03: Propor a primeira produção. Nesse momento incentivar os alunos a escreverem sua auto biografia, lembrando que essa é somente a primeira versão, e que se possível relatem fatos vividos sobre as pessoas com deficiência. No caso de um aluno com deficiência intelectual, propor o mesmo que os outros, com paciência e ajudar se necessário. Caso esse aluno não consiga participar com a escrita, sugerimos que ele seja

incentivado a fazer essa primeira produção através de um desenho que pode ser trabalhado o texto não verbal.

Atividade 04: Após a primeira produção pronta, é hora do professor aprofundar o trabalho com a autobiografia, mostrando exemplos de uma biografia e uma autobiografia chamando a atenção dos alunos para suas diferenças. Em seguida, peçam para responder as perguntas escolhendo expressões que diferenciam a autobiografia da biografia.

Atividade 05: Neste momento o professor deverá devolver aos alunos a primeira versão da autobiografia e solicitar que reescrevam, no caso da pessoa com deficiência o professor pode auxiliá-lo. Se não conseguir escrever, o professor ou algum aluno pode escrever para ele ou se foi realizado um desenho na primeira produção deve ser feito um segundo desenho como produção final. O professor deve sempre estar incluindo o deficiente nas discussões, respeitando seu tempo de resposta, que nesse caso é de grande importância e contribuirá para a sensibilização de todos.

Atividade 06: Após a última versão estar pronta é hora de criar um blog para que possam ser publicadas todas as autobiografias. No caso do professor não conhecer os procedimentos para a criação do blog, pode ser criado um grupo de alunos que saibam como fazer e que ensinem, não somente ao professor, como também a seus colegas. O trabalho do deficiente se tiver sido desenho é importante que inclua também no blog através do scaneamento do mesmo, que pode inclusive ser usado como fundo ou capa.

Considerações finais

Iniciamos o desenvolvimento desse trabalho com a intenção de entender melhor como a inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual vem acontecendo na escola. Durante a pesquisa realizada, percebemos que a inclusão tem boas propostas, há pessoas preocupadas para que a escola se torne de fato inclusiva. Porém, ainda existe um preconceito mascarado pois, a inclusão que tem por objetivo incluir o aluno tanto na escola como na sociedade, acaba excluindo-o. Notamos que falta muito a ser feito, sugerimos que o primeiro passo precisa ser o melhor preparo dos professores, que precisa começar ainda durante sua formação inicial e que seja também continuada. Mas esse preparo deve existir também com toda a comunidade escolar incluindo os alunos, pois constatamos que muitas vezes o aluno com deficiência intelectual é colocado na

escola somente para dizer que está incluso, porém não há um preparo nem da escola, nem dos alunos para receber esse aluno.

Nossa intenção na elaboração dessas sequências didáticas foi propor sugestões de trabalhos que incluam o deficiente intelectual para que ele se sinta parte do grupo e cidadão pertencente a uma sociedade.

Ressaltamos aqui que a sequência de língua inglesa foi aplicada, em uma escola da rede pública de ensino, numa sala de 7º ano. Apesar de não termos nenhum deficiente em sala, notamos uma grande aceitação por parte dos alunos em relação a pessoa com deficiência. Isso mostra que estão acontecendo mudanças em relação à inclusão do deficiente, que apesar da falta de preparo com os alunos para recebê-lo, estão prontos para respeitar e trabalhar com as diferenças.

Salientamos que uma das coisas que mais contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho foi a participação no grupo de pesquisas GEPLIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades Sociais, coordenado pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pois tivemos a oportunidade de discutir vários textos de várias vertentes da educação mediados pela coordenadora, e foram de grande contribuição para o desenvolvimento desse trabalho como também para o preparo de todos os participantes frente às realidades escolares.

Referências

ABE, Patrícia Bettiol; ARAUJO, Rita de Cássia Tibério. **A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores.** Rev. Bras. ed. esp., Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai./Ago. 2010.

BAKHTIN, M, M, **Estética da criação verbal.** 3ª ed. São Paulo. Martins Fonseca, 2000, p.279-317

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário à política de Inclusão.** Brasília, 2005.48p.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio.** Ensino de portuguesa. p.17-46. Brasília 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O equívoco no discurso da inclusão:** o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita:** Apresentação de um procedimento. São Paulo. Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ESPÍNDOLA, Yara Xangô. **Educação Especial** – Desafios em busca da inclusão. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 100. p.57-61, Setembro de 2009.

FERREIRA, A. J. **Gêneros Textuais em Práticas Sociais.** Organização de Aparecida de Jesus Ferreira. Cascavel. Unioeste 2008. 138 p.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; BORTOLI, Paula Saud De; FLORIA-SANTOS, Milena; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **A inclusão da criança com Síndrome de Down da rede regular de ensino:** desafios e possibilidades. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.14, n.3, p.497-508, Set.-Dez. 2008.

MARCUSCHI, A . L. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (org) 4 ed.p. 19-35. Lucerna. RJ, 2005.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva:** o desafio da formação de professores. REVELLI, Inhumas, v. 3, n.1,p. 07-17, Março. 2011.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. **Educação Inclusiva:** Para todos ou para cada um? Alguns Paradoxos (in) Convenientes. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1, p. 163-178, Jan./Abr. 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

HELENA KOLODY E A JUSTIFICAÇÃO DAS ESCOLHAS¹

Luísa Cristina dos Santos Fontes (doutora) - UEPG

Cada nova pegada descoberta no mapa de uma escritora, re-compõe sua viagem. Seja o recebimento de um título honorífico; seja a nomeação de uma escola ou biblioteca; seja a análise de seu fazer poético por diversas monografias, dissertações e tese... O ponto de partida, para Helena Kolody, muitas vezes, foi a estação tubo da Praça Rui Barbosa, que a transportava “ligeirinho” para todos os lugares – a Curitiba Babel, do Bosque do Papa, de Santa Felicidade, da Praça da Espanha, do Parque dos Tropeiros, do Bosque Alemão, do Memorial Italiano, da Praça do Japão, e do Memorial Ucrâniano – e lugares de todos os mundos: à Viagem infinita, à Esquecida primavera, Pelos bairros esquecidos, à Paisagem interior, à Terra inculta, ao Gênesis, ao sentido secreto da vida, ao Marumbi, ao Mar Morto, À sombra no rio, a Vênus, ao Cosmo, à Reminiscência... ao Limiar...² Helena Kolody viajou muito... e viajou muito dentro da própria cidade.³

Rodopiando com a Terra,
girando em torno do Sol,
viajamos velozmente
pela Via Láctea.

(... tão minúsculos
que nem percebemos
esse estar sempre em viagem.)⁴

¹ Texto apoiado fundamente no capítulo seis de minha tese de doutoramento *Helena Kolody, carbono & diamante – uma biografia ilustrada* (no prelo pelas Editoras Mulheres e Editora Toda Palavra).

² São títulos de poemas de Helena Kolody.

³ No dia 4 de agosto de 2011, apresentei comunicação intitulada “Helena Kolody e uma pulsante cartografia de Curitiba”, em que discorro a respeito dessa relação, a cidade vista a partir do olhar de uma mulher. Deste “farol”, cada assunto corriqueiro, cada coloquialismo, assume um sentido poético e universal. Na Universidade de Brasília, XIV Seminário Nacional e V Seminário Internacional Mulher e Literatura do GT “Mulher e Literatura”, da Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

⁴ KOLODY, Helena. “Sempre em viagem”, do livro *Viagem no espelho*. p. 34.

O viajar representa, entre outras coisas, uma procura. Assim é que não canso de reconstituir a cena de uma Helena já bem madura, a observar o mar, a certa distância... na linha do horizonte mar e céu se misturam... o mesmo céu que duplica o azul dos olhos de Helena, já decantados por Paulo Leminski e tantos mais... A mesma água que a menina Helena gostava de ver correr no rio Negro, que separa os municípios de Rio Negro e Mafra. A contemplação... Parava sobre a ponte e perdia-se olhando as águas passando... e as águas a transportavam para ... “Seu olhar profundo/olha na poça d’água/e enxerga estrelas no fundo.”⁵

A bagagem de Helena Kolody, ainda que de objetos díspares, é a materialização de seu trabalho, uma peculiar cartografia de auto-referências levadas ao extremo. Na representação há re-apresentação. Permanência. Tal constatação remete-me ao escritor Harry Laus, em entrevista concedida ao também escritor Salim Miguel: “Mesmo quando não escrevo memórias propriamente ditas, estou fazendo memórias. Memórias do que ocorreu comigo, daquilo que ocorreu a minha volta, de situações que ocorreram com outros, mas que poderiam ter acontecido comigo.”⁶

O escritor propõe, desta forma, uma evidente permeabilidade entre criação e recriação de mundos. Antonio Cândido chama atenção para a presença de uma espécie de teimosia do mundo referencial na produção literária dos anos 60, 70, o desejo de ver a literatura representando o mundo em que vivemos.⁷ O escritor, ou melhor, o artista, nessa perspectiva, explora a existência, o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário. Cecília Salles⁸ fala do artista como canibal da realidade, da existência, experiência que parte de uma necessidade de observar e aproveitar essa realidade, de extrair suas riquezas. É esta a sua sina: a multiplicação, viver a poesia da cisão.⁹ Na reconstrução desta trajetória, a identidade emerge.

Pelos bairros esquecidos,
tantos passos,
tantos risos,
tantos sonhos perdidos!¹⁰

⁵ “Avesso” in *Helena de Curitiba*. p. 72.

⁶ LAUS, Harry in MUZART, Zahidé (org.). *Tempo e andanças de Harry Laus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993. p. 65.

⁷ In HOLLANDA, Heloísa B.; GONÇALVES, Marcos. *Anos 70*. Rio de Janeiro: Europa, 1980. p. 17.

⁸ SALLES, Cecília A. Jogos com a realidade. *Manuscrita: Revista de Crítica Genética*. N. 6. São Paulo: Anna Blume, nov 1996. p. 73-82.

⁹ SANTOS, Luísa C. Harry Laus: sujeito e texto. In *Publicatio UEPG – Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 10(1): 2002. p. 111-129.

¹⁰ KOLODY, Helena. Do livro *Ontem agora – poemas inéditos*. p. 37.

Paradigmática, Helena Kolody perquire, com paciência oriental, acerca dos limites do ser, suas fronteiras e seus domínios, geografia delimitada por intermédio de versos expurgatórios:

Sempre cheguei tarde
ou cedo demais.
Não vi a felicidade acontecer.

Nunca floresceram
em minha primavera
as rosas que sonhei colher.

Mas, sempre os passarinhos
cantaram
e fizeram ninhos
pelos beirais
do meu viver.¹¹

“Nunca e sempre”, escrito em 1990, pode ser cotejado com alguns depoimentos da/sobre a escritora em que o poema parece traduzir “verdadeiramente”, e com veemência, seus anseios: “Eu queria ser mãe. Como não pude, transferei esse amor para as minhas alunas”...¹² “Helena Kolody não quis se casar mas tem como filhos os vários alunos que já conduziu pela vida afora. É quando fala deles que sobressai seu instinto maternal, qualidade que ela diz ter profundamente... ‘Foram os filhos que escolhi’”.¹³ Esse sentimento materno, que a poeta experimentou sem haver parido, é expressão de sua vocação de ternura. Questionada a respeito de sua sexualidade: “Eu venho de uma época em que a mulher solteira tinha que ser virgem. Por aí você já pode tirar uma conclusão. Para mim, o amor foi um sonho. Eu não tenho experiência nesse lado. Mas aceito as mudanças que ocorrem hoje, por que a época e os valores são outros”.¹⁴

Não existe como elemento constitutivo deste “discurso” um outro que diz: a mulher existe para casar e ter filhos? Há até bem pouco tempo, ter filhos era o caminho para que mulheres fossem completas, realizadas, bem encaminhadas na missão suprema da feminilidade. Mesmo hoje, quando está bem claro que a realização pode ser encontrada trilhando outros caminhos, essa não é uma questão que se faça de maneira

¹¹ KOLODY, Helena. “Nunca e sempre” in *Ontem agora* – poemas inéditos. p. 77.

¹² POSSEBOM, Audrey. *Gazeta do Povo*, 12 de outubro de 2002. Suplemento G Documento. p. 4.

¹³ COUTINHO, Emildo. *O Estado do Paraná*, 11 de dezembro de 1992. p. 7.

¹⁴ KOLODY, Helena. Em entrevista a Telma Serur. “O coração numeroso de Helena Kolody”. *Nicolau*, n. 8. fev. 1988.

tão “hamletiana”. Ampliando a dimensão desta interface, que pode também ser lida como um movimento de transposição de fronteiras, poderíamos nos perguntar: Toda escritura não é então genericamente, autobiográfica?¹⁵ A obra de Helena Kolody, constituída por seus cerca de quinhentos textos além dos outros quinhentos que o tangenciam ou transpassam diametralmente ou não, sugerem a modulação de uma “autobiografia literária”¹⁶ e por isso mesmo, situa-se no entre-lugar da verdade histórica e da ficção.

Outro catalítico nada tênue a atuar neste processo diz respeito a uma teoria da sexualidade, vista como espaço discursivo onde se tramam, se enredam, saberes, poderes e certas posições de sujeito (cabe aqui pensar no *excitable speech*, de Butler¹⁷). Através dela, chegou-se a um passaporte no dispositivo de enunciação da sexualidade: o franqueamento do foucaultiano paradoxo de se falar da sexualidade por meio do interdito, da proibição, do veto.

Uma moça fazer poesia era coisa bonitinha, engraçadinha, mas não levada a sério. Homem fazendo poesia já era diferente.¹⁸

O sujeito encontra na linguagem a possibilidade e os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas estabelece. É ela também instrumento de resistência do sujeito pelo direito de se posicionar, de não aceitar a coerção, de poder batalhar por um lugar no qual se encontre em poder de dizer. Esta batalha é marcada por sua história, sendo própria da relação que ele estabelece com o seu discurso e com o discurso do outro.¹⁹ Instigante viagem por citações, “in-citações” que, em Helena Kolody, não lhe tiram o mérito da manifestação epifânica.

Assim este sujeito se mostra em todas as formas possíveis, concretizando, de certa forma, o que é próprio do pacto biográfico. É como se sua imagem se multiplicasse, calidoscopicamente, êxtase fragmentário consumado na pluralidade de

¹⁵ Conforme Maria Marta Furlanetto avalia, in “Para uma abordagem do gênero: animus, anima”. FUNCK, Susana (org.). *Trocando ideias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994. p. 69-79.

¹⁶ Conforme emprego de Philippe Lejeune, in *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1983. p. 13-46.

¹⁷ BUTLER, Judith. *Excitable speech – a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

¹⁸ KOLODY, Helena. In MARANHÃO, Malu. “Vida poética”. *Folha de Londrina*, 9 jul 1985.

¹⁹ Já propus esta reflexão ao pensar sobre aspectos da textualidade do escritor Harry Laus, principalmente no que diz respeito a relações homoafetivas. Ver SANTOS, Luísa C. Harry Laus: sujeito e texto. In *Publicatio UEPG – Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 10(1): 2002. p. 111-129.

vozes. Uma “viagem no espelho” de complexa configuração simbólica. A diversidade dos discursos, no entanto, busca um efeito em bloco para sustentar uma imagem unitária. Cremos que esse “bloco de sustentação” seja um plano discursivo em que o sujeito enunciativo busca legitimidade externa – em nosso caso, a instituição literária.

A especificidade do texto literário confirma-se quando o gesto ficcional coincide com o gesto de constituição do fato em história. A restituição do real. Sendo assim, malgrado os embates da vida ou, antes, por causa deles, o sentimento de Deus dá a toda a produção poética de Helena Kolody um tom indescritível de interlocução sublime, tão superiormente ficou nos versos que desse sentimento nasceram.

Cristo, com que olhar me fitaste
Do noturno abismo do sofrimento humano!

Como pude, insensível ausentar-me,
Concentrada em cuidados pequeninos?!

Abandono de dormir tranquilamente,
Quando pisavas o chão de minha vida
E Teus passos chamavam, de manso, meu coração.²⁰

Nossa poeta concebe a criação do mundo como a obra magna de Deus, à qual contempla extasiada e à qual atribui o calor de sua inspiração. Apesar das notórias simplicidade e modéstia, Helena Kolody tinha consciência de seus dons e suas potencialidades no cultivo das letras. Com singular entusiasmo, vivia em comunhão com o que considerava a fonte primordial da vida e cifrava nos altos valores do espírito, junto à beleza da forma, o sentido de sua criação poética.

Ensina-me, Senhor, a palavra exata,
A grande palavra reveladora e fecunda
Que devo clamar, clamar e clamar
Para acordar nos que adormeceram
A consciência do seu destino maior²¹

Para esta poeta, imensurável, a palavra encarnava o alento do divino, ferramenta que formata a sua interpretação de mundo e sustenta as verdades profundas que sua intuição capta. O exercício criativo era para a poeta uma necessidade espiritual que nasce de suas entranhas. Helena Kolody canta a emoção de sentir-se parte do universo e

²⁰ KOLODY, Helena. “Egoísmo” in *Viagem no espelho*. p. 120.

²¹ “Apelo” foi escrito em junho de 1941 e publicado pela primeira vez em 1995, ou seja, mais de cinquenta anos depois. In VENTURELLI, Paulo (org.). *Helena Kolody*. Série paranaenses. n. 6. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995. p. 48.

em tal virtude canta a Criação e exalta o amor divino. O amor puro instou às suas entranhas o hálito incorpóreo, platônico e sublime de viver, à intimidade de sua alma, o divino rumor que reúne conjuros e paixões à luz do sonho supremo.

Que saudade, meu Deus, que implacável saudade

De integrar-me, outra vez, em Tua eternidade!

Inquieta, a alma cintila,
Qual pássaro de fogo
Em cárcere de argila.

Quer ser, de novo, um ponto imponderável
Em teu perfeito círculo de luz.²²

Cosmonauta por natureza, a poeta encontra na palavra a solidariedade para sua solidão. Palavra refúgio no universo. Escapando-lhe às mãos, não lhe escapa à onipotência do Verbo Criador. O evasionismo dos primeiros anos foi dando lugar à apreensão do transcendente nas coisas simples do cotidiano, à presentificação das realizações sinestésicas. A persistência da memória propicia alargar, quando não dissolver, a dicotomização eu *versus* mundo, e a poeta percebe que existe no mundo que nela existe.

O sentido religioso de Helena Kolody produziu em seu fazer poético um vínculo com a terra, a língua, o homem e o cosmos mediante um sentimento de integração e co-participação com os eflúvios da paisagem, o discurso de seus “co-terrâneos” e o hálito intangível da eternidade. Quando questionada a respeito da marca da religiosidade em seu trabalho, respondeu:

Em primeiro lugar, eu sempre tive um espírito muito religioso. Em segundo, tive uma formação católica desde criança. Por causa de minha família, eu sou muito mística, assisto à missa com verdadeiro fervor. Mas isso não me impede de ser tolerante. Desde menina sempre tive amigas de todos os credos e respeito a religião de todos, porque eu acho que Deus é uma luz e para esta luz cada um vai caminhando por onde é chamado. Só tenho pena de quem não crê, pois este não vê a luz, não vê a estrela.²³

²² “Exílio”, in *Viagem no espelho*. p. 131.

²³ KOLODY, Helena, em entrevista a Paulo Venturelli. In VENTURELLI, Paulo (org.). *Helena Kolody*. Série paranaenses. n. 6. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995. p. 28.

Para ser devidamente admirada, é preciso sua captação em todos os aspectos, a poesia santificadora²⁴ de Helena Kolody é, basilarmente, uma obra de conjunto, um corpo de ideias harmoniosamente apresentado. Para Venturelli, a escritora alia “subjetividade isolacionista com o interesse pela reflexão através de filigranas verbais”. Mais, “em diversos momentos tinge-se de acento místico, raiando a transcendência, que uma vez mais afasta seu corpo poético da praça social, onde se encontram todas as vozes”.²⁵ Em suma, essa relação possibilitou uma instância interpretativa:

Noto a passagem do tempo,
Porque minh'alma imutável
Projeta na correnteza
Fugaz dos dias da vida
A quieta sombra do eterno.

Passo e permaneço.
[...]
Sombra do “eu” imóvel
Que conhece o rumo
Para além dos dias.²⁶

No mapeamento dos mecanismos de manifestação de si, confirmei que tais dispositivos, se não verdadeiras fendas, revelaram uma imbricação que permitiu que se convocasse o nível interdiscursivo. Nesta convocação foi possível retomar sentidos, ainda e principalmente aí, é a eternidade que toca:

Sua voz literária não somente traduziu o que ela viveu, e sim, traça um itinerário de seu próprio viver. Ela entrega em cada um de seus versos sua complexa visão de mundo e sua paixão pela vida. Mais do que literalmente, posto professora de Biologia, foi mestre no exercício da vida. É importante assinalar que sua figura literária se enriquece com as máscaras imaginárias que incorpora em sua escritura, ao mesmo tempo em que sua voz se multiplica em vozes e ecos. Valioso legado, o sobrevoa a sua obra – e sua gênese – franqueia a passagem ao seu ofício, um pouco, seu santuário secreto. A literatura, assim lida, pode ser tanto um experimento de linguagem, como subsumir a criação da nossa própria identidade. Eis a viagem no espelho tantas vezes mencionada por Helena Kolody.

²⁴ Notificação de Herbert Munhoz van Erven, o crítico literário, na época, noivo de Helena, in “A poesia de Helena Kolody”. *Prata de Casa*, Curitiba, abr. 1945, p. 28.

²⁵ VENTURELLI, Paulo. In _____ (org.). *Helena Kolody*. Série paranaenses. n. 6. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995. p. 10.

²⁶ KOLODY, Helena. “A sombra no rio” in *Viagem no espelho*. p. 130.

Sem aviso,
o vento vira
uma página da vida.²⁷

Referências

BUTLER, Judith. **Excitable speech** – a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

COUTINHO, Emildo. **O Estado do Paraná**, 11 de dezembro de 1992. p. 7.

FONTES, Luísa Cristina dos Santos. “Helena Kolody e uma pulsante cartografia de Curitiba”. **Anais** do XIV Seminário Nacional e V Seminário Internacional Mulher e Literatura do GT “Mulher e Literatura”, da Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). 2011.

_____. **Helena Kolody, carbono & diamante** – uma biografia ilustrada. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

FURLANETTO, Maria Marta. “Para uma abordagem do gênero: animus, anima”. In FUNCK, Susana (org.). **Trocando idéias sobre a mulher e a literatura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994. p. 69-79.

HOLLANDA, Heloísa B.; GONÇALVES, Marcos. **Anos 70**. Rio de Janeiro: Europa, 1980.

KOLODY, Helena. In MARANHÃO, Malu. “Vida poética”. **Folha de Londrina**, 9 jul. 1985.

_____. **Ontem agora**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1988.

_____. Em entrevista a Telma Serur. “O coração numeroso de Helena Kolody”. **Nicolau**, n. 8. fev. 1988.

_____. **Viagem no espelho**. Curitiba: Criar, 1988.

LAUS, Harry. In MUZART, Zahidé (org.). **Tempo e andanças de Harry Laus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1983.

MELO, Josina. **Helena de Curitiba**. Direção: Josina Melo. Edição: Fernando Severo e Josina Melo. Curitiba: Josina Melo Produções, mar. 2005. 32 min. VHS.

²⁷ O poema “Sem aviso”, escrito em 1988, integra o livro *Ontem Agora* – poemas inéditos. p. 25.



POSSEBOM, Audrey. **Gazeta do Povo**, 12 de outubro de 2002. Suplemento G Documento. p. 4.

SALLES, Cecília A. “Jogos com a realidade”. In **Manuscrita**: Revista de Crítica Genética. N. 6. São Paulo: Anna Blume, nov. 1996.

SANTOS, Luísa C. Harry Laus: sujeito e texto. In **Publicatio UEPG – Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 10(1): 2002. p. 111-129.

VENTURELLI, Paulo (org.). **Helena Kolody**. Série paranaenses. n. 6. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

“HISTÓRIA DO BRASIL” – FREI VICENTE DO SALVADOR

José Luís Schamne (graduando) – UEPG

1. Frei Vicente do Salvador – breve biografia

Frei Vicente do Salvador nasceu em Matoim, arredores de Salvador, por volta do ano de 1564, quando Mem de Sá era o governador da Bahia. Foi batizado com o nome de Vicente Rodrigues Palha. Seus pais, João Rodrigues Palha e de Mécia de Lemos, chegaram à Bahia por volta de 1556 e foram pioneiros na colonização destas terras. A importância da sua família equivalia-se à de uma baixa nobreza, porquanto seus parentes possuíam alguns cargos de importância na cidade de Salvador. Como exemplo de influência na vida pública e religiosa da capital baiana, citamos o tio Jorge de Pina, irmão de sua mãe, que exerceu o cargo de Cônego da Sé de Salvador, além de Chantre e Mestre-Escola.

Provavelmente, as primeiras experiências educacionais de Frei Vicente deram-se com um capelão na região de Matoim, por quem foi alfabetizado. Mais tarde mudou-se para Salvador, onde foi morar com seu tio Cônego e, na capital continuou seus estudos com os padres Jesuítas, como percebemos no excerto que segue:

“... Chamou-se o mais velho Vicente Rodrigues Palha, o nosso autor. Terminando sua obra em 1627, frei Vicente confessava sessenta e três anos. Devia ter nascido em 1564, no governo de Men de Sá. Diz Jaboatão que foi batizado na sé da cidade do Salvador, em 29 de Janeiro de 1567, pelo cura Simão Gonçalves e era natural de Matoim.” (1954, prefácio da História do Brasil por João Capistrano de Abreu, p. 32)

Para aprofundar sua preparação acadêmica, estudou Direito e Teologia, e fez doutorado em Cânones (Direito Canônico), mas não se sabe se realizou seus estudos na Bahia ou em Coimbra. Pela estrutura acadêmica da época é mais provável que tenha realizado os estudos superiores em Coimbra, pois não se tem conhecimento desse tipo

de grau de ensino no Brasil, à época de Frei Vicente. É possível que tenha se doutorado por volta dos “vinte e poucos anos” (1954, p. 33) e, antes de 1587, já estivesse de volta a Salvador, na hipótese (mais provável) de ter estudado em Coimbra.

Após os estudos superiores, e de volta à Bahia, tornou-se padre, assumindo como Cônego, Vigário-Geral e Governador do bispado na Sé baiana. Em 27/1/1599, ingressou na ordem franciscana. Assumindo a vida religiosa como padre franciscano em 30/1/1600, mudou seu nome para Frei Vicente do Salvador. (1954, p. 33) Como missionário fez seu itinerário por algumas regiões brasileiras, nas quais havia presença dos franciscanos: Bahia, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro.

Frei Vicente era um homem apaixonado pelo Brasil, conforme relata Capistrano de Abreu:

“Para tentar a *História* habilitava-o o amor à terra natal, a certeza no seu futuro e tais sentimentos eram raros naquele tempo... Seu amor à terra natal estendia-se a tudo nela existente. Conta história de índios sem revelar antipatia ou menospreço. Um negro do convento baiano acha nêle seu Homero.” (1954, p. 38)

Não se pode dizer do grau de conhecimento de Frei Vicente a respeito da língua geral. Porém, Porém era um homem erudito,

“... versado na literatura latina sagrada e profana, na literatura portuguesa, leituras de histórias, de viagens e poesias; sabia espanhol e provavelmente o italiano. ... entendia muito de teologia, mesmo sem a ter aprofundado, e filosofia, além de ser grande conhecedor da teoria jurídica.” (p. 38)

Em 1606, foi designado, com um grupo de franciscanos, para construir um convento da ordem, que hoje é conhecido como Convento de Santo Antônio, situado no Largo da Carioca, Rio de Janeiro. Por algum tempo, talvez um ano, Frei Vicente ficou como responsável (presidente) pela obra (1954, p. 34). Na verdade era um conjunto de obras que correspondiam ao seguinte: preparar o terreno, construir uma rua até o mar para poderem descarregar dos navios os materiais necessários à construção, construção de partes do convento, entre outros. Em 1608, em evento protagonizado pelo Frei Leonardo de Jesus, foi possível “... lançar no fundo dos alicerces a primeira pedra dos corredores do atual convento de Santo Antônio.” (1954, p. 34) Frei Vicente permaneceu no Rio de Janeiro até abril de 1609, quando foi transferido para Olinda. (1954, p. 34)

Em 15/2/1614, já na Bahia, foi eleito Custódio¹ da província brasileira Santo Antônio. (1954, p. 35)

Por volta de 1618, terminado seu período de Custódio, foi novamente para Portugal, com a intenção de imprimir um conjunto de crônicas sobre os franciscanos brasileiros, obra que se intitulou “**Crônicas da Custódia do Brasil**”. Esta foi o seu primeiro trabalho mais sistematizado e elaborado. Parece, inclusive, que foi esse o material de base utilizado posteriormente na composição da “**História do Brasil**”, conforme se nota nos escritos de Capistrano de Abreu:

“Duas de suas paginas parecem ter passado para esta *História*, ambas relativas a índios da Paraíba... Conteria matéria valiosa quanto à catequese dos índios confiados aos capuchos e, nas digressões a que o autor não era avesso quando o assunto principal escasseava, informações de caráter geral. Trataria da fundação dos diversos conventos, pessoas que contribuíram para sua ereção, casos edificantes, milagres que nunca faltavam.” (1954, p. 35)

Portanto, nessa sua viagem a Portugal levou as citadas crônicas, que, por infelicidade, acabaram se perdendo. Em relação a elas não existe qualquer exemplar salvo que contenha a totalidade da produção. Sabe-se que apenas uma pequena parte dela subjaz na “História” e em citações de outros autores, como é o caso do historiador Jaboatão.

Foi durante sua estada em Portugal que concebeu e redigiu a maior parte da “História do Brasil”. Na sede do reino, conheceu um erudito chamado Severim de Faria, irmão de outro frade franciscano. Severim o incentivou a produzir a “História”. (1954, p. 35)

No capítulo franciscano celebrado em Lisboa em 16 de novembro de 1619, Frei Vicente foi eleito Guardião da Bahia, mas de volta ao Brasil (não se relata o ano), não assumiu o cargo, indo morar no Rio de Janeiro, no Convento de Santo Antônio, hoje Largo da Carioca.

Em posterior viagem à Bahia, por volta de 1624, foi aprisionado pelos Holandeses, ainda a bordo do navio e, posteriormente, seu cárcere prolongou-se em terra. Depois que foi libertado, deu novo impulso à escrita da “História”, concluindo-a em 20 de dezembro de 1627. Porém, a obra não foi impressa e não se sabe a razão deste fato. Há uma hipótese de que Manuel Severim de Faria não se agradou do estilo de

¹ O termo “Custódio” significava o cargo de superior dos padres franciscanos no Brasil, ou em uma determinada região que congregava certo número de padres e que possuía independência administrativa, porém, devendo obediência ao superior geral da ordem.

composição da obra. Mesmo assim, a razão desse acontecimento permanece uma incógnita. (1954, p. 36-37)

Em 1630, Frei Vicente do Salvador foi eleito, pela terceira vez, Guardião da Bahia e desta vez assumiu o cargo, permanecendo no cargo e na capital baiana, provavelmente, até a sua morte, embora não se tenha plena certeza dessa situação. Faleceu entre 1636 e 1639, conforme podemos observar nos argumentos do historiador Frei Antônio d' Santa Maria Jaboatão, em sua obra “Novo orbe serafico brazilico”. (1954, p. 37)

2. História do Brasil – apresentação da obra²

A “História do Brasil”, do Frei Vicente do Salvador, não foi uma obra conhecida logo após a finalização de sua primeira versão, em 1627. Permaneceu incógnita até 1881, quando veio à tona o conhecimento de um exemplar. A aparição do manuscrito ocorreu durante uma exposição de documentos raros pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Tal evento contou com doação considerável de obras raras por grande número de colecionadores do país. Entre tais relíquias encontrava-se a História do Brasil do Frei Vicente, mais especificamente, por acervos doados pelo livreiro carioca João Martins Ribeiro, em 1881; a obra fazia parte de um conjunto de vários manuscritos. Tal manuscrito referia-se a uma cópia existente em arquivos e bibliotecas lusitanas³, reproduzida e escrita à mão, por volta do ano de 1850, sob a responsabilidade de uma comissão do governo presidida por Gonçalves Dias e João Francisco Lisboa, respectivamente. O ano de 1881, portanto, é o marco de sua aparição ao público.

É importante ressaltar que a “História do Brasil” do Frei Vicente do Salvador foi, no que tange à literatura, um dos primeiros escritos em prosa, fugindo, portanto, do estilo poético mais preponderante na era colonial brasileira, inaugurando o referido estilo na história da literatura brasileira⁴.

Primeiramente, esse manuscrito permaneceu na Secretaria do Império e, em seguida, foi trasladado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de onde algumas partes passaram para mãos de particulares. De qualquer forma, o manuscrito procede do

² Informações obtidas no prefácio do lançamento da obra “História do Brasil – Vicente do Salvador”, redigido por João Capistrano de Abreu.

³ Não há clareza a respeito da localização exata da obra de Frei Vicente em Portugal, à época da indicação de sua existência.

⁴ Observação feita por João Capistrano de Abreu no prefácio do manuscrito, impresso pela Biblioteca Nacional.

espólio *post mortem* de Adolfo de Varnhagen. Ressalta-se que a cópia que o país possui, talvez a mais próxima do original de que se tenha conhecimento, pode ser que não esteja completa, ou seja, que esteja lhe faltando algumas partes em comparação com a obra cunhada pelas mãos de Frei Vicente ou até mesmo há a possibilidade de ter sofrido acréscimos posteriores à versão definitiva do autor. Da cópia que possuímos atualmente, é certo que faltam alguns capítulos e que, até a impressão do livro que estamos analisando, não foram encontrados, segundo apontam alguns historiadores que analisaram a fundo a obra, destacando-se neste grupo João Capistrano de Abreu, que aponta para a falta indicada no prefácio do livro que temos em mãos.

O volume que indicamos, pertencente à Varnhagen, não pode ser impresso logo da sua descoberta, devido a uma proibição expressa de tal procedimento por parte dos conselheiros da Biblioteca Nacional. Posteriormente, com autorização de Francisco Belisario, então conselheiro da fazenda, foi aprovada a impressão de vários manuscritos históricos, mas, como anteriormente, uma segunda tentativa de impressão da obra também fracassou. Segundo Capistrano de Abreu, necessitou-se recorrer à Torre do Tombo, na pessoa de seu representante Lino de Assumpção, para conseguir outra cópia e proceder dela a impressão, em 1886. Mesmo nesta investida, imprimiu-se apenas algumas partes da obra. Em 1889 a Biblioteca Nacional resolveu definitivamente imprimir a obra “completa” que tinha em seu poder, no volume 13 dos seus “Annaes”. É esse texto que serve de fundamento para nossa leitura e para a consequente apresentação nesta oportunidade. Não seria desperdício ressaltar que a emersão da “História do Brasil”, enquanto obra disponível à academia e à sociedade de uma forma geral, deu-se no ano de 1888, quando foi publicada nos “Annaes” da Biblioteca Nacional. Posteriormente, também Capistrano de Abreu publicou uma versão definitiva em 1918.

Em razão de ter permanecido “oculta” por um longo tempo, a “História” não compôs o cânone das obras que influenciaram a composição do corpo teórico sobre a história do Brasil, ou mesmo dos conceitos que se tornaram “caros” à literatura, assim como a outras áreas do conhecimento que levam em conta o acervo de documentos históricos desde o descobrimento. Contudo, não se pode desprezá-la, pois faz parte de uma raríssima produção que se iniciou no século XVI e findou-se no século XVII. Não se pode deixar de ter em mente que a História do Brasil, de Frei Vicente do Salvador, é a primeira história do Brasil escrita por um brasileiro.

Por outro lado, acredita-se que é importante destacar que, mesmo não se tendo conhecimento de algum exemplar físico que tenha servido de fundamento à gama de nossos literatos durante o tempo em que permaneceu “perdida”, a “História” fez-se presente, mesmo que de forma não tão direta, como referência para importantes obras de outros autores da época, tais como Frei Jaboatão e Barbosa Machado. Mesmo Varnhagen, embora não tivesse disponibilizado para o público a versão da “História” que tinha em seu poder, faz menção dela em alguns de seus artigos, e chega a explicitar a sua existência no acervo da Torre do Tombo, em Portugal, e que tivera contato com ela em sua passagem pela Europa no ano de 1872.

O volume que temos em mão e pelo qual procedemos nossas pesquisas foi revisado por alguns intelectuais, entre eles destacando-se: João Capistrano de Abreu e Teixeira de Mello, além de M. Said Ali e Rodolpho Garcia, tanto em nível de sintaxe quanto na sua reorganização estrutural. Além do mais é qualitativamente apresentada por Aureliano Leite.

Daqui para frente, tentaremos apresentar alguns aspectos do processo de produção da obra.

Antes de produzir a “História”, Frei Vicente, em 1618, escreveu outra obra intitulada “Crônica da Custódia do Brasil”. Alguns autores, entre os quais se encontra o Visconde de Porto Seguro⁵, consideram que esta foi a primeira versão da “História do Brasil”. Porém, essa hipótese não parece muito sensata, levando-se em conta o estilo e a envergadura das duas produções. O que se pode considerar é que as “Crônicas” foram um passo importante na produção da “História do Brasil”, inclusive aquela ora sendo referenciada nesta ora transcrevendo-se consideráveis trechos das “Crônicas” na “História”. Conforme nos indica Capistrano de Abreu

“... Considerar a *Crônica da Custódia* primeira parte desta *História*, como fez Varnhagen, é esquecer o tamanho das duas, as datas das respectivas composições, o intuito bem definido de cada uma.” (1954, p. 35)

Assim, com tais palavras do prefaciador da “História” na sua edição de lançamento ao público em 1881, podemos acreditar que as “Crônicas” foram um ensaio da obra principal, finalizada em 1627, mas não uma versão primeira da “História”, onde

⁵ Visconde de Porto Seguro é o título pertencente ao famoso historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (17/2/1816 a 26/6/1878).

esta tenha funcionado como complemento e ampliação daquela, porque são independentes e autônomas enquanto objetivo e cronologia.

Outro fato histórico interessante a ser destacado é que em 1618, enquanto Frei Vicente concluía as “*Crônicas da Custódia do Brasil*”, um anônimo, em Pernambuco ou Paraíba, mais provavelmente nesta última, compunha outra obra de cunho histórico, intitulada “*Diálogos das Grandezas do Brasil*”. Ao que tudo indica é possível que Frei Vicente tenha tido contato com esta obra e que tivesse mantido alguns diálogos com a mesma na “*História do Brasil*”. A autoria deste documento “*Diálogos das Grandezas do Brasil*” é atribuída a certo Ambrósio Fernandes Brandão, mas não há certeza de que isso seja realmente verdade. (cf. nota de rodapé nº. 3, 1944, p. 37)

Mais outra curiosidade a ser considerada é que, ao exemplar da “*História do Brasil*” produzida em prosa, acompanhou uma outra em verso, escrita por um amigo anônimo, que na verdade parece ter sido o próprio Frei Vicente (1954, p. 37).

Identificou-se no códice existente na Torre do Tombo, em Portugal, escritas a mão que constam à margem de certos capítulos, notas a lápis e outros complementos no corpo de determinados capítulos, demonstrando que, mesmo depois de concluída a “*História*” em 1627, Frei Vicente foi acrescentando informações à mesma e até produzindo novas versões à primeira. Tais anotações manuscritas são atribuídas ao próprio Frei Vicente, desconsiderando que outra pessoa os tenha feito. Esse códice que se encontra na Torre do Tombo, porém, nem é original e nem possivelmente é cópia do original (1954, p. 37).

A respeito do estilo, a obra varia desde elegância e graça, até os descuidos com os períodos. O livro é recheado de trocadilhos, o que revela o constante bom humor do autor. (1954, p. 39) Além disso, pode ser mais apropriado considerar a produção de Frei Vicente de Salvador como um compilado de “*histórias*” dentro de sua “*História*”, conforme nos indica Capistrano de Abreu:

“Seu livro afinal é uma coleção de documentos, antes reduzidos que redigidos, mais histórias do Brasil do que história do Brasil. Isto que talvez esmoreceu o entusiasmo de Manuel Severim de Faria, acostumado a obras vazadas em outros moldes, é o que constituirá sempre para nós o encanto e o pico do velho baiano”. (1954, p. 40)

Gostaríamos de fazer, ainda, uma alusão a respeito das fontes a que teve acesso o autor, que contribuíram para seu aprofundamento e ulterior produção da obra:

“Obras gerais... como as de João de Barros, Diogo do Couto, Pedro de Mariz, Sachino, Herrera; ... obras particulares sobre o Brasil... história da nau *Santo Antônio*, a *História de Gandavo*, a biografia de Anchieta;... *Sumário das Armadas*, relações, diários, roteiros, cuja presença o exame atento revela, mesmo quando não restam outro vestígio de sua existência; comunicações particulares, tradições colhidas nos diversos lugares que percorreu; documentos semi-oficiais, como justificações, atestados de serviços, inquirições de testemunhas. ... Documentos oficiais, salvo um tratado de tréguas e outro de paz, não conheceu;... Às fontes atinha-se com uma fidelidade que descambava para o servilismo...” (1954, p. 38)

Finalizamos a apresentação da obra com as palavras de Capistrano de Abreu, que parecem ser as mais apropriadas para esta finalidade:

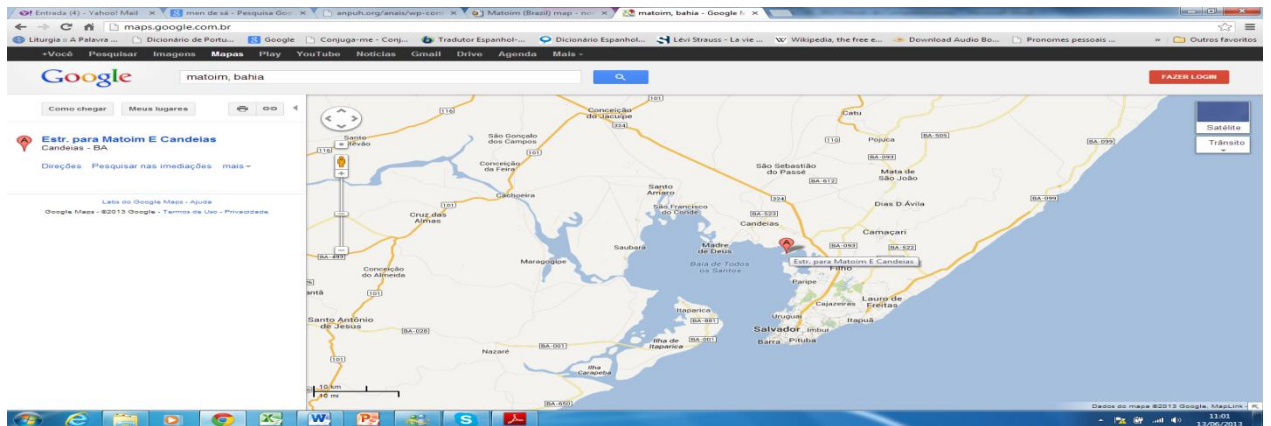
“Imaginemos que a História de frei Vicente, em vez de ficar enterrada e perdida tantos anos, viesse logo à luz; as conseqüências podiam ter sido consideráveis; serviria de modelo.” (p. 40)

Referência Bibliográfica

SALVADOR, Vicente do. **História do Brasil: 1500 – 1627**. São Paulo: Melhoramentos, (1527) 1954.

Anexos

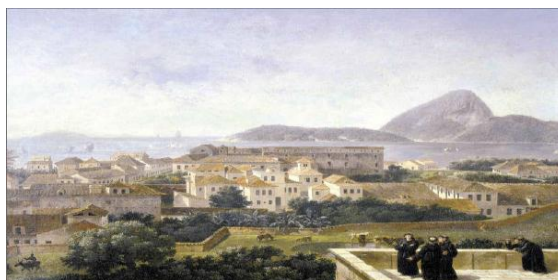
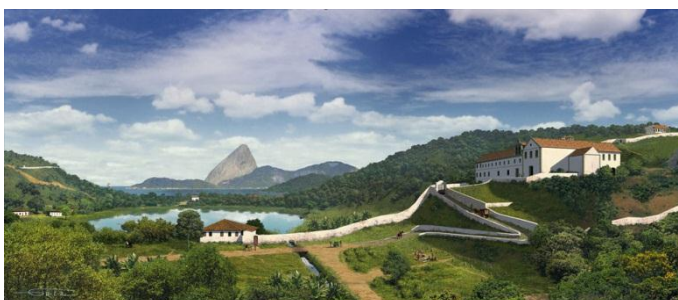
1. Manuscrito com a planta da Bahia no século XVI e uma possível localização de Matuim, hoje:



2. Selo comemorativo dos 400 anos de nascimento do historiador baiano Frei Vicente do Salvador. É considerado o primeiro clássico brasileiro, patrono da Cadeira 10 da Academia Brasileira de Letras:



3. Fotos históricas do Convento de Santo Antônio, hoje no Largo da Carioca (Rio de Janeiro), obra em que Frei Vicente participou da construção no século XVII:





VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

IDENTIDADE, POLÍTICA E DIÁSPORA NA MÚSICA DE INTERVENÇÃO CABO-VERDIANA

Ludmila Jones Arruda (mestra) – Universidade Presbiteriana Mackenzie

O presente trabalho tem como objetivo observar e analisar alguns aspectos presentes na música de intervenção cabo-verdiana compostas entre 1935 e 1975, durante o Estado Novo em Portugal. Tais músicas fazem parte do quinto disco de uma coletânea de cinco CDs produzida por Alberto Rui Machado em 1999, com o intento de mostrar a música cabo-verdiana pelo mundo. O quinto disco, intitulado “Música de Intervenção Cabo-Verdiana”, reúne as principais músicas de protesto contra o governo ditatorial português, escritas durante a última fase colonial, entre os anos de 1935 a 1975. Neste ensaio foram priorizadas duas composições, “*Cêu di S. Tomé*” e “*Nhô Keitône*”. É importante afirmar que tais músicas, assim como outras presentes no CD, estão na língua cabo-verdiana (crioulo cabo-verdiano, uma mistura da língua portuguesa com línguas africanas), por ser a língua de comunicação entre os habitantes do país. No encarte do CD Rui Machado optou por colocar a letra das músicas para o português, e algumas para o inglês, para que o CD pudesse ter uma divulgação mais ampla.

Para que se possa compreender as músicas de protesto cabo-verdianas desse período, faz-se necessário saber o que ocorreu na história de Portugal e de suas colônias a partir de 1932, com o começo do Estado Novo em Portugal, até meados de 1974, com a Revolução dos Cravos e a queda da Ditadura Salazarista. Antes de alcançar a independência, os países colonizados por portugueses, ou seja, os cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, são tomenses, guineenses e timorenses foram obrigados a se submeter às normas impostas pelo colonizador. Foi a partir de 1932, no início do Estado Novo em Portugal, no governo salazarista, que a imposição de algumas medidas e a maneira como os países colonizados eram tratados geraram revoltas destes povos contra o governo, mostrando-se insatisfeitos com o resultado e com o quadro encontrado nas províncias ultramarinas nesse período. As más condições de vida permaneciam; não

havia trabalho suficiente para os africanos; não havia educação para as crianças do local e a pobreza nos países crescia.

Importante mencionar que a situação apresentada pelo então presidente António Salazar contrariava ao que de fato acontecia. O seu governo apresentava apenas os benefícios que as colônias estariam adquirindo, e engrandecia o império português ao mostrar as coisas boas que o governo ultramarino exercia e toda a população portuguesa que vivia nessas “nações portuguesas” espalhadas pelo mundo. Afirmava, ainda, que a cultura portuguesa estaria sendo expandida pelas colônias. A imposição de uma cultura europeia, para o colonizado, era uma forma de repreensão e advertência à cultura dos países africanos. Com seus valores culturais sufocados, devido à rigorosa censura imposta pelo governo, e a situação desfavorável, restava-lhes lutar para conseguirem a liberdade tão almejada. Outra grande consequência desse governo e das más condições de vida, Cabo Verde vivenciou a evasão de milhares de cabo-verdianos durante esse período, e também a morte de muitas pessoas devido à fome e à seca que até nos dias atuais assolam o país. A queda da ditadura em Portugal, em 1974, foi decisiva para que os territórios ultramarinos conseguissem a sonhada independência.

Ainda que a imposição portuguesa nas colônias apagasse a cultura, a língua e os costumes africanos, na tentativa de moldar a população à identidade europeia, é perceptível a determinação dos africanos de constituírem a sua própria cultura, os seus valores e reafirmarem a sua identidade. É com esse fim que Cabo Verde recria o seu próprio padrão, reafirma a língua crioula, enaltece a sua cultura e reúne, assim, esforços para lutar contra o estigma do colonizador. Foi aproximadamente nessa época, durante o período Salazarista, que surgiu em Cabo Verde um gênero de canção conhecido como “músicas de protesto” (ou intervenção) – ou seja, composições que tinham o intuito de criticar o governo, despertando a população para questões de ordem política e social – realçando temas relacionados à dinâmica do governo português e às condições de vida nas colônias ultramarinas. No bojo dessa intenção, revela-se fortemente, também, a cultura cabo-verdiana e as peculiaridades dos ilhéus. Com a censura, porém, muitas das músicas que criticavam o governo português, falavam das guerras que devastaram o mundo, ou tratavam das particularidades do país, só se tornaram conhecidas após 1975. Sabendo que a letra da música revela características de um determinado povo, é possível por meio dela compreender certos aspectos que inquietavam a vida do cabo-verdiano. Antes da exposição das letras das duas músicas escolhidas, será feita uma abordagem,

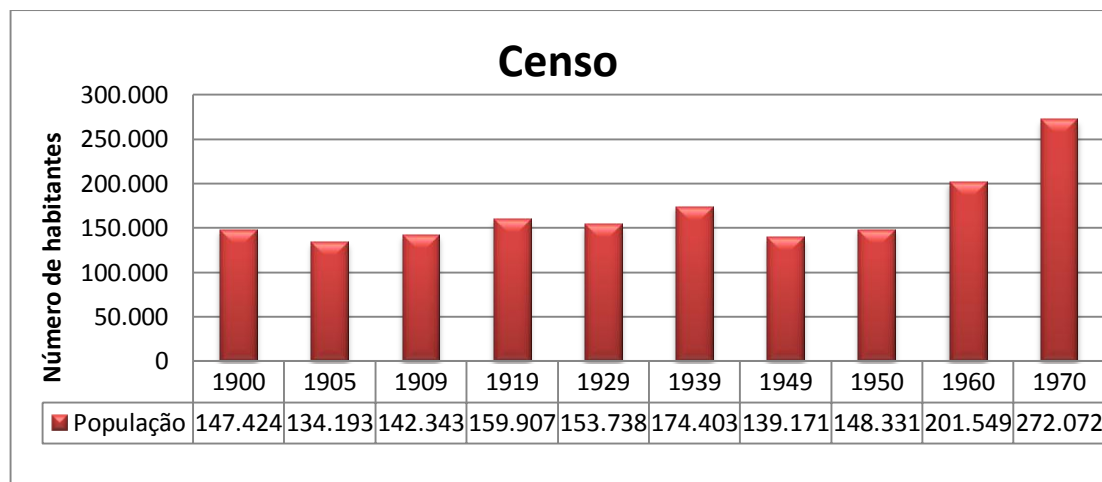
ainda que sucinta, sobre alguns aspectos da história de Cabo Verde. Vale salientar que no presente trabalho não serão abordados os sons, o ritmo e o estilo de música, pois o foco, neste trabalho, reside apenas na análise da letra e o que dela se pode depreender quanto à expressão e o contexto histórico vivido pelo cabo-verdiano na época.

1. Aspectos gerais de Cabo Verde

Situado na costa ocidental da África, O arquipélago de Cabo Verde está possui dez ilhas – sendo uma delas inabitada – com uma população de aproximadamente 400 mil habitantes de acordo com o último censo realizado em 2010. Ocupado pelos portugueses em 1492, o país servia como local de estratégia para a ocupação de escravos que saíam de outros lugares da África para se estabelecerem no Brasil. A dominação portuguesa no país se estendeu até 1975, um ano após a Revolução dos Cravos, ocorrida em Portugal. Antes dessa revolução, Portugal atravessou um período longo e intenso de ditadura, que foi crucial para que os países dominados pelos portugueses lutassem pela sua libertação e contra o governo português. O período da Ditadura Salazarista foi marcado, também, pela rigorosa censura imposta pelo governo, e com isso os povos não tinham voz e nem direito de opinar ou argumentar sobre a situação que eles viviam.

Em Cabo Verde, o quadro era caótico: o clima árido do local, prejudicava uma das principais atividades que serviam como grande fonte de renda do país, a agricultura. O período de chuva, em Cabo Verde, começa apenas em julho e termina em outubro, e não é constante; nos outros meses, de novembro a junho, o período é de seca, como pontua Andrade (1998): “Distinguem-se duas estações durante o ano: o ‘tempo das brisas’ ou estação seca de Dezembro a Junho, e o ‘tempo das águas’, ou estação das chuvas, de Agosto a Outubro, muito irregular, pois é frequente a escassez ou falta de chuvas [...]” (ANDRADE, 1998, p. 22). Além da falta de chuvas, Cabo Verde está numa região muito propensa a lestadadas (também conhecido como harmatão) vindas do deserto de Saara, que colabora para o clima seco da região. Esses ventos provenientes do Leste são secos e quentes que correm numa direção do leste a oeste (do Saara até a parte oeste da África). Dessa forma, muitos cabo-verdianos, sem uma vida que pudesse lhes trazer conforto ou estabilidade, sentiam a necessidade de sair de seu país em busca de melhores condições de vida. Somando-se esses fatores à falta de alimentação suficiente,

o quadro do país na época colonial era de fato caótico. Cabo Verde sofreu bastante com a fome, que dizimou milhares de pessoas em algumas épocas do século XX: em 1940 cerca de 30 mil cabo-verdianos morreram devido, principalmente, à falta de chuva e de comida. Esse problema em relação ao clima, ao trabalho e, conseqüentemente, à alimentação pressionou a emigração dos cabo-verdianos na busca de trabalho para que pudessem sobreviver e ajudar os familiares. Para que possamos ter noção da quantidade de cabo-verdianos que viviam em Cabo Verde no início do século, segue a tabela organizada com base nos dados encontrados em Carreira (1984, p. 15):



Quadro 1 – Dados dos censos realizados em Cabo Verde

A explicação para a queda do número de habitantes entre 1900 – 1905; 1919 – 1929 e, ainda, entre 1939 – 1949, pode ser explicada, principalmente, pelo alto número de mortes devido à fome que matou muitos habitantes do local nesses períodos. Segundo Carreira (1984), houve 14.480 mortes pela fome entre 1903 e 1904; 5.192 em 1919 e 1920; 17.575 em 1921; 24.463 entre 1941 e 1943 e 20.813 em 1947 e 1948. Com essa quantidade, pode-se estimar que morreram ao longo desses anos, aproximadamente, 82.523 cabo-verdianos por conta da fome – o que, considerando-se o número de habitantes, é um número expressivo (CARREIRA, 1984, p.16).

Sabe-se que o problema da fome enfrentado pela população cabo-verdiana não era uma questão desconhecida pelo governo português. Henrique Galvão, Inspetor da Administração Colonial nomeado por Salazar para registrar os acontecimentos nas colônias ultramarinas, anotou em uma de suas viagens às colônias os problemas

enfrentados pela população nessas regiões. Contudo, Salazar não estava interessado em fazer tais mudanças e sua intenção era apenas exaltar as coisas boas e ricas existentes nesses espaços para mostrar que o governo português era o responsável por tais benefícios. Alguns relatórios de Henrique Galvão foram confiscados pela censura do governo português por apresentarem detalhes que poderiam contradizer os discursos de Salazar. Segue um trecho de um relato sobre o que foi visto por Henrique Galvão enquanto visitava Cabo Verde durante a viagem que fez – a pedido de Salazar – às colônias ultramarinas:

Em Cabo Verde agoniza uma população inteira e mantém-se um regime de terras medievais. Será preciso recordar-te que me enviaste especialmente a Cabo Verde para acudir uma crise de fome que já havia ceifado um quinto da população e para estudar o conjunto de medidas tendentes a evitar crises futuras? Que estudei, que informei, que propus – e que meus relatórios e instâncias foram sepultados com todas as honras nos arquivos confidenciais do ministério? (GALVÃO, 2010, p. 82)

Sem medidas que pudessem trazer melhorias para a população, o povo sentiu-se obrigado a sair de lá:

Fatores naturais (pobreza do meio, ciclos de seca), factos induzidos do exterior (pestes e ataques devastadores de corsários) e um elevado índice de natalidade serão as principais causas desta realidade que ele reparte pelos itens centrifugadores “emigração espontânea”, “emigração forçada”, “emigração clandestina” e centrípeto “emigração (e retornos)”. (CARVALHO, 2006, p. 19-20).

A emigração era a única chance de trazer ao cabo-verdiano uma vida que pudesse trazer algum conforto ou possibilidade de mudança para o cabo-verdiano e a família. A diáspora é um fator que ocorre principalmente a partir do século XX no país. “O que se busca, tanto nos deslocamentos interilhas como para outros continentes, é a possibilidade de alterar uma situação que se mostra permanente e inviável” (HERNANDEZ, 2002, p. 104). Há, na história cabo-verdiana, alguns períodos em que a emigração foi mais intensa: a primeira, entre 1900-1920, foi a fase em que muitos cabo-verdianos viajaram para os Estados Unidos; a segunda, entre 1927- 1945 – houve a alternância entre alguns países da África (Angola, Senegal) e da América Latina (Brasil, Argentina e Uruguai); a terceira e última etapa ocorreu 1946-1973, e foi a mais intensa por ter maior evasão devido ao término da segunda guerra mundial e à fome e à seca que levaram milhares de cabo-verdianos à morte. Nessa última fase, os destinos procurados foram, justamente, a Europa. Vejamos, mais detalhadamente, o quadro a

seguir, elaborado com base em Carreira (1984), sobre a quantidade de cabo-verdianos em cada lugar:

DIÁSPORA CABO-VERDIANA			
	1900 – 1920	1927 - 1945	1946 - 1952
Estados Unidos	18.629	1.408	538
Brasil, Uruguai, Chile e Argentina	1.968	1.203	86
Guiné	2.247	1.197	901
São Tomé e Príncipe	1.532	133	2
Angola e Moçambique	366	352	6
Lisboa	1.232	3.336	3.933

Quadro 2 – Diáspora cabo-verdiana

O total de emigrantes nessas épocas, de uma maneira geral, além dos lugares listados, são: entre 1900-1920 são 18.629 que saíram de Cabo Verde; entre 1927-1945, 10.120; entre 1946-1952, 6.804; e na última fase, entre 1953-1973, dois anos antes de independência foram 135.289 cabo-verdianos, a maior evasão do século.

Vale lembrar que Carreira (1984) mostra dois diferentes conceitos de “emigração”, a “emigração espontânea” e a “emigração forçada”. Entende-se por ‘espontânea “toda a corrente emigratória livre de quaisquer alienações, ‘peias ou incidentes deixados à exclusiva iniciativa particular”’ (p. 160), e por ‘forçada’

toda a que se processa em consequência da ruptura do equilíbrio produção/população, ruptura essa provocada por secas, fomes, mortandades ou pressão demográfica e de que os governos se aproveitaram para incentivar e encaminhar, por meio de medidas legislativas ou processos administrativos, a saída da população com o objectivo deliberado de proporcionar mão-de-obra abundante e a baixo salário às organizações agrícolas e industriais do tipo capitalista da região tropical ou equatorial (CARREIRA, 1984, p. 161)

Ressalta-se que, a quantidade de cabo-verdianos que vive no arquipélago é menor do que a quantidade que está fora de seu país: estima-se que haja, pelo menos, o dobro de cabo-verdianos fora de Cabo Verde (especialmente nos Estados Unidos). O censo de 1980 confirmou que cerca de 700 mil cabo-verdianos viviam no exterior e a metade vivia no arquipélago (HERNANDEZ, 2002, p. 106). Atualmente, com base no recenseamento realizado no país em 2010, há cerca de 461.683 habitantes nas ilhas. Localização, fome, seca e diáspora são aspectos que fazem parte da história do povo cabo-verdiano. Nas produções literárias de Cabo Verde é marcante a preocupação com esses aspectos citados acima, como a alimentação, a diáspora, e a seca no país.

2. Música cabo-verdiana

As duas músicas escolhidas para serem analisadas no presente trabalho foram criadas durante o período ditatorial português, porém só divulgadas após a independência por serem censuradas pelo governo.

A primeira delas, “*Nhô Keitône*”, diz respeito à substituição de Salazar por Marcelo Caetano, 1968, por motivo de saúde (Salazar veio a falecer em 1970). Caetano, após assumir o governo, visitou – inesperadamente – as colônias ultramarinas, assim como está na letra a seguir:

O Sr. Caetano	E os que cá ficaram
Apareceu caminhando	Estão a morrer em pé.
Com os dentes à mostra	Como dizia o Sr. Djunga
A acenar-nos	Para uma mão de milho há
Ele quer (vir) convencer o povo	cem perús [4]
Que a fome desta vez vai acabar [1]	Sr. Caetano
Desde o tempo da miséria	Vá-se embora daqui [5]
Estamos fartos das suas cantigas [2]	E leve-os a todos
Muita gente já morreu	Porque aqueles que ficarem
Outros saíram, foram pra S. Tomé, [3]	Vamos enviá-los para o
	cemitério.

Interessante verificar como o autor do CD colocou no encarte, ao falar dessa canção: “Marcelo Caetano tentou usar o seu charme para conquistar os povos das colônias. Talvez para mostrar que era diferente de Salazar, o qual vivera encerrado em seu gabinete, fez uma viagem relâmpago a Cabo Verde.”. Com essa passagem, ressalta-se que Salazar jamais visitou uma colônia ultramarina, e Caetano, por sua vez, quis mostrar-se diferente de Salazar, para passar uma impressão de que estaria mais preocupado com a situação das colônias ultramarinas e, talvez, interessado em fazer algo para mudar a situação do povo. Os cabo-verdianos não sabiam da visita de Marcelo Caetano, pois “foi rodeada de tantos secretismos que só se teve conhecimento dela, quando Marcelo Caetano já se encontrava na Ilha do Sal” [uma das ilhas de Cabo Verde]. A canção mostra a insatisfação do povo ao ver que essas visitas não provocam mudanças nos resultados e eles já estavam exaustos de tantas promessas não cumpridas e da situação que o país se encontrava. A fome parecia não ter solução, e é justamente essa questão que a música traz, e ainda menciona o fato da diáspora devido à impossibilidade de viver nessas condições.

Esta é, talvez, a canção de maior impacto deste disco. Com uma letra enfática e intensa, interpretada por *Nhô Balta*, não deixa dúvidas quanto à gravidade da situação vivida pelo cabo-verdiano na época de 1970. A nação, que já tinha vivido décadas em situação de miséria, sendo, muitas vezes, forçada a deixar o país, estava farta de viver sem mudanças. O intérprete dessa canção, Nhô Balta, é um dos cabo-verdianos diaspORIZADOS, morando atualmente nos Estados Unidos.

São essas especificidades de Cabo Verde que, sempre presentes na música, vão transformando a identidade nacional. O povo lutava contra a presença de Caetano [5], a quem devia ser visto como uma figura com o poder de fazer a fome acabar [1] e [4]. Via-o na posição de *colonizador*, “superior” ao colonizado. O cabo-verdiano sentia o descaso e a hipocrisia do colonizador ao querer mostrar que a situação do país mudaria [2]. O fato de a canção mostrar bem esse desprezo observado pelo cabo-verdiano, apresenta a intenção do povo de mostrar a sua voz, e a de não aceitar passivamente as condições impostas pelo colonizador. A canção aponta também a decisão do povo de emigrar (ou, obrigação, já que poderia ser considerada uma emigração forçada) e construir a sua vida em outro lugar, como por exemplo, São Tomé, relatado na canção. E o fato de uma pessoa sair de um país devido às condições adversas do local, expõe que esteja indo contra a sua vontade, o chamado “querer-ficar-e-ter-de-partir” [3],

expressão recorrente em textos literários cabo-verdianos. Com o número expressivo de cabo-verdianos que emigraram, vemos como a diáspora faz parte da história do país e está presente também nas manifestações artísticas.

A segunda canção é ‘*Céu Di S. Tomé*’, uma música que mostra a realidade da “emigração forçada”. São Tomé era o destino bastante procurado pelos cabo-verdianos, e eles buscavam, nessas saídas, melhores condições de vida, e muitas vezes, deixavam o restante da família em Cabo Verde, com a esperança de que voltariam para buscá-los ou talvez, mais tarde, o país pudesse melhorar para que eles conseguissem viver dias melhores. Segue a letra:

Oh mar, Oh mar, Oh, mar	Cobre-os com todo carinho
Leva os meus filhos de	Oh mar, oh mar
mansinho [1]	Trá-los outra vez de mansinho
Oh Céu de S. Tomé	
Cobre-os com todo carinho	Essa saudade, essa lágrima
	Que eles levam na barriga inchada
Hoje a nossa terra não tem nada [2]	Deus limpá-la-á um dia
Mas amanhã ela terá [3]	Que é para todos nós sorrirmos [4]
Oh, Céu de S. Tomé	

Mesmo com a situação sempre desfavorável para o país, como se vê na composição anterior, em outras, o povo expunha esperança, embora carregada de tristeza devido à fome, à falta de emprego e à falta de uma vida estável que pudesse trazer conforto aos cidadãos que viviam no país.

Vale destacar que a indignação dos cabo-verdianos não é para com o povo português, como enfatiza o autor do encarte; eles lutam contra um regime colonial, e não contra um povo. Os cabo-verdianos ansiavam por uma mudança radical, que lhes trouxesse uma vida digna, sem miséria, pobreza ou falta de trabalho. Com a colonização, eles imaginavam que os portugueses eram os únicos que poderiam ajudá-los a construir uma vida melhor, porém, como a história revela, o Salazarismo tinha outras pretensões, outros objetivos.

A canção destaca a diáspora e a tristeza das famílias que nada podiam fazer diante da situação apresentada [1] e [2]; revela, também, a tristeza pela saída dos familiares com destino a São Tomé. A canção mostra certa esperança de uma vida melhor, com algum conforto e estabilidade, sem a necessidade da emigração [3]. Vemos na canção a esperança de que um dia, os emigrantes pudessem voltar e viver dignamente em seu próprio país [4]. Essa reiteração de que uma vida melhor estaria por vir, se faz presente recorrentemente nas composições cabo-verdianas, acreditando que a independência da nação proporcionaria dias melhores.

Das dezesseis músicas existentes no CD, quatro delas falam diretamente sobre a condição de vida dos ilhéus, como podemos ressaltar, a fome, a seca, a miséria e a falta de trabalho. Outras músicas criticam duramente o governo português e contam, por meio da música, os fatos políticos ocorridos durante a ditadura. Vale lembrar também, que dentre todas as músicas, a língua local de Cabo Verde, o crioulo cabo-verdiano (mistura da língua portuguesa com línguas africanas locais) foi a língua utilizada como língua oficial da canção. Apenas em uma delas a canção foi originalmente escrita em português. No encarte utilizado para a análise, todas as letras estão com a respectiva tradução em português, feita pelo subscritor do disco, Alberto Rui Machado.

Nesta pesquisa, verificou-se a importância que o cabo-verdiano atribuiu à música, especialmente a morna, gênero musical considerado típico e simbólico no contexto da música cabo-verdiana e o mais frequente na antologia musical escolhida para análise. Considera-se portanto, a morna, como um traço importante na construção identitária deste país, uma vez que por meio dela são reveladas as emoções, os sentimentos e a indignação de um povo sofrido diante de diversos entraves advindos do processo colonizatório. Foi a música cabo-verdiana um dos meios que possibilitou que o mundo efetivamente conhecesse algumas especificidades marcantes do cabo-verdiano, como a saudade e a esperança – constantemente refletidas nas composições e nas melodias predominantemente “lentas” e melancólicas da morna.

Verificou-se, ainda, que a expressão musical auxiliou no processo de emancipação cabo-verdiana e alimentou a liberdade de expressão dos seus ideais, como assinala o escritor cabo-verdiano Ovídio Martins: “Os nossos violões sonham. O que dizem, leva-o o vento. E o vento ninguém pode parar. [...] E o povo chora, o violão sonha e o tocador toca. E choro e sonho e música é canto. E canto, na hora própria é grito. E grito é libertação.” (MARTINS, 1983, p. 8-9).

Referências bibliográficas

ANTOLOGIA COLONIAL PORTUGUESA, Política e Administração. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1956, v.1.

ANDRADE, Elisa. Do Mito a História. In: VEIGA, Manuel (coord). **Cabo Verde: Insularidade e Literatura**. Paris: Karthala, 1998, p. 17-32.

CARREIRA, António. **Cabo Verde (Aspectos sociais, secas e fomes do século XX)**. Lisboa/Cabo Verde: Ulmeiro, 1984

CARVALHO, Alberto de. Sobre diáspora e emigração cabo-verdianas. In: **Via Atlântica**. São Paulo: USP, 2006. Nº 10, p. 11-31.

DUARTE, Dulce Almada. **Bilinguismo ou Diglossia?** Praia: Spleen Edições, 1998
EDIÇÃO DO SECRETARIADO DA PROPAGANDA NACIONAL, Lisboa: SPN, 1934.

FERNANDES, Gabriel. **A Diluição da África – Uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós)colonial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

FERNANDES, GABRIEL. **Em Busca da Nação: Notas para uma reinterpretação do Cabo Verde Crioulo**. Florianópolis: Editora da UFSC, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.

FERNANDES, Margarida. Discursos e Representações. In: **Via Atlântica**, São Paulo:USP, 2006, p. 75-90

GALVÃO, Henrique. **Cartas de um Condenado**. Anhembi, Ano IV, nº 43, 1954, Vol. XV.

_____. **S.O.S Portugal**. Depoimento Torpedeado. Portugal e a ONU: O Salazarismo e a Situação no Ultramar Português, Brasil: Ed. FAPLE, 1962.

_____. **Carta Aberta a Salazar**. Lisboa: Esfera do Caos, 2010.

HERNANDEZ, Leila Leite. **Os Filhos da Terra do Sol – A formação do Estado-nação em Cabo Verde**. São Paulo: Summus, 2002.

LOPES FILHO, João. **Contribuição para o Estudo da Cultura Cabo-verdiana**. Lisboa: Biblioteca Ulmeiro nº15, 1983.

MACHADO, Alberto Rui. In: **Música de Intervenção Cabo-Verdiana: A História da Luta de Independência de Cabo Verde Contada em Música**. Disco Compacto. CD – 101/03. Lisboa: Sons d'África, 1999.

MARTINS, Ovídio. **Independência**. Praia: Instituto Cabo-Verdiano do Livro, 1983.

MATEUS, Maria Helena Mira. **A Face Exposta da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

MATTOSO, José. **A Identidade Nacional**. Lisboa: Gradiva-Fundação Mário Soares, 1998.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cabo Verde: 30 anos de Cultura 1975-2005**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2005.

MÚSICA DE INTERVENÇÃO CABO-VERDIANA. A História da Luta de Independência de Cabo Verde Contada em Música. Disco Compacto. CD – 101/03. Lisboa: Sons d'África, 1999.

NAMBURETE, Eduardo. Língua e Lusofonia: a identidade dos que não falam português. In: PAGE, Martin. **A Primeira Aldeia Global: Como Portugal mudou o mundo**. Lisboa: Casa das Letras, 2010, p. 275.

RAMPINELLI, Waldir José. **As Duas Faces da Moeda: As contribuições de JK e Gilberto Freyre ao colonialismo português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.
SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias Africanas**. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

SECCO, Cármen Lúcia Tindó. Vera Duarte e a Busca desesperada da “Palavra Perdida...” In: DUARTE, Vera. **Preces e Súplicas ou os Cânticos da Desesperança**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, p. 23-32.

_____. De Cânticos, Rosas e Desesperanças: Algumas Reflexões Sobre a Poesia em Cabo Verde no Período da Pós-independência. In: **Via Atlântica**, nº 10, São Paulo: USP, 2006, p. 43-57.

SECCO, Lincoln. **25 de abril de 1974: A Revolução dos Cravos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

VEIGA, Manuel. **Cabo Verde: Insularidade e Literatura**. Paris: Karthala, 1998
_____. Uma Visão Prospectiva da Cultura. In: MINISTERIO DA CULTURA. **Cabo Verde: 30 anos de Cultura 1975-2005**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL), 2005, p. 15-27.



IRIS: O USO DE UMA TÉCNICA TÃO ANTIGA COMO O CINEMA COMO RECURSO ARTÍSTICO PARA REPRESENTAR A ESSÊNCIA DE UM PERÍODO HISTÓRICO

Maria Inês Chaves¹

Resumo: No início dos anos 20, o cinema mudo fez uso da técnica de filmagem conhecida como *iris*, na qual algumas cenas são mostradas dentro de um círculo. A parte externa desse círculo é escurecida, dando destaque a uma parte da imagem. Duas possibilidades são apontadas para o seu uso – transição de imagem ou como forma para destacar uma parte específica do filme. Embora a técnica não seja usada com a frequência nos dias de hoje, o presente estudo pretende evidenciar que a mesma é utilizada no filme *Em nome do pai* (1993) como criação artística para representar a essência da experiência vivenciada pelo personagem central durante o conflito histórico entre Inglaterra e o grupo paramilitar irlandês *Irish Republican Army* (IRA). O filme é baseado na obra autobiográfica de Gerry Conlon, *Proved Innocent* (1989) e dirigido pelo consagrado cineasta irlandês Jim Sheridan. Percebe-se que a obra cinematográfica, mesmo restrita pela adaptação cinematográfica, retrata o momento histórico, da época e em relação a experiência pessoal de Conlon, particularmente no conjunto de cenas em que a técnica *iris* é usada.

Palavras-chave: cinema; *Iris*; história

Em consonância com Philip Kemp (2011, p.9), “Pode-se dizer que, até 1914, os principais desenvolvimentos técnicos à exceção do som, da cor e do 3-D – já haviam sido inventados”. Partindo desse entendimento, este trabalho tem por objetivo evidenciar que a técnica cinematográfica *iris*, usada desde a época do cinema mudo é utilizada no filme *Em nome do pai* (1993), dirigido por Jim Sheridan, como criação artística para representar a essência da experiência vivenciada pelo personagem central durante o conflito histórico entre Inglaterra e o grupo paramilitar irlandês *Irish Republican Army* (IRA).

O efeito *iris* foi muito usado na época do cinema mudo em filmes referenciados pela crítica cinematográfica, dentre eles *O nascimento de uma nação*, 1915 (Ver Fig. 1), *O garoto*, 1921, (Ver Fig. 2) e *Nosferatu, uma sintonia do horror*, 1922, (Ver Fig. 3),

¹ Mestre em Letras. E-mail: michaves@yahoo.com

dirigido por David L. W. Griffith (1875-1948), Charlie Chaplin (1889-1977) e Friedrich. W. Murnau (1888-1931), respectivamente.



Fig. 1 – *O nascimento de uma nação* (1915)



Fig. 2 – *O garoto* (1921)



Fig. 3 – *Nosferatu, uma sintonia do horror* (1922)

A técnica em questão consiste em expandir ou diminuir a imagem dentro de um círculo. A parte externa do círculo é escurecida de modo que apenas parte da imagem pode ser vista pelo público (Ira KONIGSBERG, 2004; Christian METZ e Françoise MELTZER, 1977).

Barry Salt (1992), descreve dois tipos de *iris* – *iris in* e *iris out*. Segundo ele, a *iris in* ocorre quando a imagem surge a partir da tela escura e a *iris out* quando ocorre o escurecimento gradual da imagem. As figuras 4 e 5, imagens extraídas do filme *O garoto* (1921), de Charles Chaplin, exemplificam a concepção do teórico.



Fig. 4 – *Iris in*



Fig. 5 – *Iris out*

Observa-se que a técnica é utilizada para a transição de imagem, no início, durante e/ou final do filme. Importante ressaltar, contudo, que Frances Taylor Patterson (1921), afirma que a técnica é utilizada quando existe interesse de chamar a atenção para uma parte específica da cena (PATTERSON, p. 120)

Se essa concepção é utilizada para analisar as cenas do filme *Em nome do pai* (1993)², que fazem uso do efeito *iris* é possível constatar que momentos chaves da

² O filme é baseado no romance autobiográfico *Proved Innocent*, em que Gerry Conlon narra os fatos que o levaram a passar 15 anos em uma prisão na Inglaterra, por um crime que não cometeu. A transposição dessa experiência para as telas do cinema foi indicada para sete premiações do Oscar e recebeu premiações na Itália e Alemanha. Em linhas gerais, os registros históricos relatam que a história irlandesa está marcada por inúmeros conflitos políticos com a Grã-Bretanha, destacando-se as ações terroristas praticadas pelo IRA. Em 1974, uma ação terrorista contra um bar londrino, localizado em Guildford, resultou em cinco mortes e inúmeros feridos. Quatro jovens irlandeses foram presos e acusados como responsáveis pelo atentado, dentre eles Gerry Conlon. Na prisão foram interrogados durante vários dias e

experiência vivenciada pelo personagem são enfatizadas com o uso da técnica em questão.

Como se pode verificar na sequência das figuras apresentadas abaixo, Figura 6 a 13, se analisadas em conjunto, permite inferir o momento histórico e os momentos decisivos da injustiça vivenciada por Gerry e seus familiares.

A Figura 6 mostra o contexto político vivenciado pela Irlanda no início dos anos 70. O IRA empreende uma forte campanha contra o controle inglês, que havia se instalado na Irlanda com o objetivo de conter as rebeliões dos que contestavam e desafiavam a presença do Império Britânico em território irlandês. As Figuras 7 e 8 registram o local em que os problemas de Gerry e conseqüentemente os de sua família iniciaram. A presença de Gerry em um telhado (Ver Fig. 8), num momento em que faz uma brincadeira, leva os oficiais britânicos a confundir-lo com um militante do IRA e a persegui-lo pelas ruas de Belfast. Ele não é preso, mas, por precaução, é enviado pelo pai à Inglaterra. Permanece um tempo lá, mas logo retorna para casa do pai, onde é preso, pouco tempo depois, acusado de praticar atos terroristas na Inglaterra.



Fig. 6 – Cartaz de protesto contra presença dos ingleses na Irlanda do Norte.



Fig. 7 – Imagem dos telhados de Belfast.

acabaram confessando a participação no atentado. São levados a julgamento, declaram inocência e afirmam que a confissão foi obtida mediante tortura e pressão psicológica, no entanto são condenados à prisão perpétua. O pai de Conlon, também é acusado de envolvimento no caso, sendo julgado e condenado. Ele morreu na prisão em 1980, por problemas de saúde. Em 1989, os acusados foram libertados, após a advogada de defesa de Conlos conseguir novas evidências sobre o caso. Em 2005, o então ministro britânico, Tony Blair, reconhece, publicamente, que o caso foi o maior equívoco praticado pela justiça britânica.

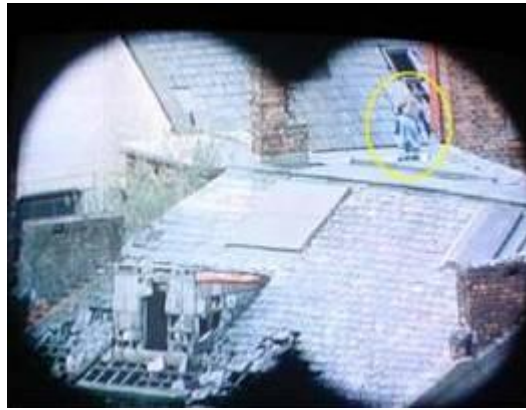


Fig. 8 – Gerry Conlon em um telhado, em Belfast.

Os meios utilizados para fazer com que Gerry confessasse a sua participação nos atentados podem ser vistos nas Figuras 9 e 10. A tortura, as ameaças contra a sua família bem como a confissão do amigo, Paul Hill, envolvendo-o como participante dos atentados, acabam minando sua resistência e ele confessa algo que não fez.



Fig. 9 – Tortura impetrada a Gerry Conlon.



Fig. 10 – Pressão psicológica, durante o interrogatório.

As Figuras 11, 12 e 13 fixam o momento do filme em que a injustiça cometida é sentida por Gerry, de maneira intensa. A Fig. 11 retrata o desespero pelas condições de saúde do pai, a Fig. 12 a desolação e a preocupação e, finalmente, na Fig. 3, a raiva por tudo que vem passando e a determinação em lutar.



Fig. 11 – Gerry socorre o pai, que passa mal, na cela.



Fig. 12 – Gerry enquanto espera notícias do pai, que foi levado para o hospital.



Fig. 13 – Gerry, após saber que o pai morreu.

Permite-se, assim, inferir que, embora a transposição fílmica de uma obra literária não representa a realidade tal como ela aconteceu, em função, inclusive das características inerentes a cada linguagem, a sequência das cenas em que o efeito *iris* é usado, se analisadas em conjunto, retratam o momento histórico e os momentos decisivos da injustiça vivenciada por Gerry e seu pai

REFERÊNCIAS

BBC ONLINE. **Guildford Four Released after 15 Years**, Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/october/19/newsid_2490000/2490039.stm> Acesso em: 15 abr. 2010

CHAVES, M. I. **Em nome do pai: a criação artística como parte do discurso histórico da Irlanda**. Dissertação de Mestrado, 2011.

COOHILL, J. **Ireland: A Short History**. Oxford: Oneworld, 2009.

CONLON, G. **Proved Innocent**. London: Penguin Books, 1994.

COOGAN, T. P. **The IRA**. New York: Palgrave, 2002.

EM NOME do pai. Direção de Jim Sheridan. Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda; Universal, 1993. 1 DVD (133min), son., color.

ENGLISH, R. **Armed Struggle: The History of the IRA**. New York: Oxford, 2003.

FILM SITE ORG. **Film Terms Glossary**. Disponível em: <<http://www.filmsite.org/filmterms1.html>> Acesso em: 09 jul. 2011

FOLHA DE SÃO PAULO. **Blair pede desculpas por erro judiciário histórico – Premiê lamenta prisão injusta de 11 pessoas por atentado, caso que inspirou o filme *Em nome do pai***. Disponível em: <<http://www.processocriminalpslf.com.br/blair.htm>> Acesso em: 15 abr. 2010

FOLHA ONLINE. **Entenda o conflito da Irlanda do Norte e a atuação do IRA**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/mundo/ult94u43380.shtml>> Acesso em: 19 abr. 2010.

GUDJONSSON, G. H. **The Psychology of Interrogations and Confessions: a Handbook**. Inglaterra: Wiley, 2003.

GUDJONSSON, G. H. & MACKETH, J. A. C. **The ‘Guildford Four’ and the ‘Birmingham Six’**. In: GUDJONSSON, G. H. *The Psychology of Interrogations and Confessions: a Handbook*. Inglaterra: Wiley, 2003, 445-457.

KEMP, P. **Tudo sobre cinema**. Tradução: Fabiano Morais...e al. Rio de Janeiro, Sextante, 2011.

KONIGSBERG, I. **Diccionario Técnico Akal de Cine**. Tradução: Enrique Herrando Pérez e Francisco López Martín. Akal Ediciones, 2004.

METZ, C. e MELTZER, F., "Trucage" and the Film. In: **Critical Inquiry**, v. 3, n. 4, 1977, p. 657-675

PATTERSON, F. T. **Cinema Craftmanship: A Book for Photoplaywrights**. New York: Habcodrt, Bback and Company, Inc., 2ª ed., 1921.

SALT, B. **Film, Style and Technology: History and Analysis**. London: Starword, 3ª ed., 2009.

THE INTERNET MOVIE DATABASE. Disponível em: <<http://www.imdb.com>> Acesso em: 25 jan. 2011.

TOPLIN, R. B. **Interpreting History on the Screen: An Interview with Terry George**. Disponível em: <<http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/index.cfm>> Acesso em: 04 abr. 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

JOGO, CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA E APRENDIZAGEM EM *OS CABEÇAS REDONDAS E OS CABEÇAS PONTUDAS* *OU RICO SE DÁ COM RICO*

Crislaine Minuzzi (mestranda) - UNIANDRADE

O presente trabalho analisa as estratégias de jogo na peça “*Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico*”, livremente inspirada em *Medida por medida*, de Shakespeare, a luz dos escritos teóricos de Brecht e das considerações críticas de Ingrid Koudela. Objetiva-se com isso demonstrar as marcas políticas e sociais na peça.

O teatro didático é uma modalidade idealizada por Brecht a peça é um jogo teatral aborda política e aprendizagem. Não se pretende passar uma ideologia, mas sim interferir na organização sociopolítica. Com diversas abordagens entre elas cenas do cotidiano essa modalidade de teatro, espera constituir um exercício de autorreflexão e a aprendizagem sobre a realidade social dos participantes.

Eugen Berthold Friedrich Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, sul da Alemanha e faleceu em Berlim em 14 de agosto de 1956. Para abordar o teatro do século XX é necessário falar de Bertolt Brecht, o “escrevinhador” como o próprio gostava de ser chamado. Começou cedo, com quinze anos; em 1913 publicava no jornal da escola e logo depois no Augsburg em um jornal local.

O crítico, escritor, teórico, dramaturgo, poeta, diretor teórico dividiu opiniões com suas peças. Marcia Rodrigues destaca que nas cenas era possível perceber: “certo didatismo, uma pedagogia a ser seguida ou ainda algo de formalismo em sua concepção e técnicas de distanciamento” (RODRIGUES, 2010, p. 44).

Brecht foi um escritor de muitas ideias; há muitos escritos sobre ele e suas obras. Segundo Hannah Arendt:

Este, então, era o homem: dotado de uma inteligência penetrante, não teórica, não contemplativa, que ia ao centro do assunto, silencioso e relutante em se revelar, distante e

provavelmente também tímido, de qualquer forma não interessado em si mesmo, mas incrivelmente curioso (de fato “o Brecht sedento de conhecimento”, como se referiu a si mesmo na “canção de Salomão”, em *A ópera dos três vinténs*) e, primeiro e acima de tudo, poeta – isto é, alguém que tem de dizer o indizível, que não consegue ficar quieto nas ocasiões em que todos estão quietos, e portanto deve ter cuidado em não falar demais sobre coisas de que todos falam. (ARENDDT, 1999, p. 194)

Em 1914, durante a primeira guerra mundial, Brecht escreveu alguns poemas patrióticos, visto que veio de uma época de protestos e preocupava-se em escrever ou “reescrever” peças atuais abordando as realidades da época. Para Wolfgang Iser: “Uma obra é um testemunho de uma época, condições sociais e não perde a capacidade de comunicação mesmo depois que sua mensagem se tornou histórica” (ISER, 1996, p. 39 - 40), justamente o que Brecht faz em suas obras, colocando o foco na realidade social.

Brecht reescrevia com tom real, focando os dramas e realidades da sociedade da época, Anna Stegh Camati comenta:

[...] as convicções políticas de Bertolt Brecht de orientação marxista – levou o dramaturgo a opor-se às convenções dramáticas estabelecidas e a procurar uma nova forma e um novo estilo de linguagem, com a finalidade de poder articular adequadamente os novos conteúdos expressivos. Brecht foi o criador do *teatro épico* ou *teatro dialético*. (CAMATI, 2003 p.01)

Esse trabalho originou uma nova forma chamada de *teatro épico*, como citou Camati.

O gênero épico do alemão Brecht é engajado, de protesto, político, didático e tópico se opondo ao dramático. Seu trabalho não é meramente o conteúdo, mas a representação, unindo o interesse político, social e experimentação formal, como afirma Carvalho (2009). Essa nova estética desenvolveu o “efeito de estranhamento”.

O efeito de estranhamento ou distanciamento (*Verfremdungseffekt* ou V-Effekt, em alemão) são termos usados para designar um dos pressupostos do teatro épico.

Chegamos, assim, a um dos elementos mais característicos do teatro épico, o chamado efeito de distanciação. Tal efeito depende de uma técnica especial, pela qual se confere aos acontecimentos apresentados (acontecimentos que se desenrolam entre os homens nas suas relações recíprocas) um cunho de sensacionalidade; os acontecimentos passam a exigir uma explicação, deixam de ser evidentes, naturais. (BRECHT, s/d, p.120-121)

O ator não busca identificação plena com a personagem e o cenário expõe toda sua estrutura técnica, deixando claro que aquilo é teatro, e não a realidade. Brecht esperar estranhar o dia a dia, mostrar o teatro de uma perspectiva diferente do habitual.

Procurou-se achar uma forma de apresentação por intermédio da qual o familiar se convertesse em surpreendente e o habitual em assombroso. Aquilo com que nos deparamos todos os dias deve produzir um efeito peculiar, e muitas coisas que parecem naturais devem ser reconhecidas como artificiais. Como os processos que apresentamos foram convertidos em coisa estranha, perderam tão somente a familiaridade com que os consideramos por meio de um julgamento desprevenido e ingênuo. Admitamos por um momento que um desses processos consistisse no fato de que uma família pequeno burguesa envia sua filha a trabalhar... Este processo é familiar e corrente para o público de nosso tempo. Possui em si algo completamente natural e cotidiano. E por ser um fato contínuo, já não surpreende ninguém. Pois bem; para que esse processo apareça como o acontecimento socialmente significativo e problemático, que realmente ele é, ele tem que ser mostrado ao público com distanciamento. Resulta então evidente que aqui um ser humano, tal como se se tratasse de uma mercadoria, é enviado ao mercado... O cuidado que esse ser humano recebeu aparece logo sob uma nova luz, isto é: que foi preparado para o mercado, se bem ou mal preparado é algo que logo se saberá. Até ontem essa moça não podia caminhar sozinha pela rua, hoje foi enviada a trabalhar em uma casa estranha... Ademais dela se espera que mande dinheiro para casa... A forma de apresentação que narra tudo isso consiste, entre outras coisas, em que os atores falem como se não pudessem acreditar em seus ouvidos! (BRECHT, 1972, p.51)

Brecht escreveu muitas peças didáticas que apresentavam esse efeito de estranhamento, entre elas *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico*, uma adaptação da peça *Medida por medida*, de William Shakespeare, que mistura prosa e verso branco. Antes da versão final, a peça teve cinco versões diferentes realizadas na Alemanha e na Dinamarca entre 1931 e 1938.

A peça teve várias versões a primeira escrita em 1931 e 1932 é um esboço baseado na peça de Shakespeare; a segunda versão são partes recriadas uma peça própria publicada em 1932 na versão de palco. Em 1933 o texto é reescrito em sua terceira versão que em 1934 seria estreado no Teatro Dagmar em Copenhague, o que acaba não acontecendo; em quatro de novembro de 1936, no Teatro Riddersalen em Copenhague ocorre a interpretação da quarta edição; a quinta e última versão revisada pelos acontecimentos da apresentação anterior é o texto das obras completas em 1938, o qual fecha os trabalhos de Brecht com a peça *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico*.

Esse processo de escrita e reescrita mostra um traço característico de Brecht, reescrever em várias versões visando sempre uma reflexão crítica da época unindo a política e as experiências com as técnicas do teatro épico desenvolvidas no plano da escrita e do palco.

Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico é uma peça com onze cenas e treze canções, ambientada na cidade de Luma em Jahoo. O duplo

título remete à dupla temática: o conflito racial (os TXUXES tem cabeças redondas e os TXIXES cabeças pontudas) e o conflito de classes (ricos e pobres). Os vários episódios ilustram o poder do dinheiro como elemento desagregador.

A pontuda um ser picante, também astuta e fria, tendente à traição. Iberin chama de txuxe a tribo de cabeças redondas e diz dela que é nativa de Jahoo, é da terra e de bom sangue. A outra, com cabeça pontuda elemento estranho, que se infiltrou e que não tem pátria, ele chama de txixe. O espírito txixe, segundo Iberin, é o culpado pela desgraça do país. (BRECHT, 1991, p. 26)

A peça didática reúne jogo teatral, política e aprendizagem, foi idealizada por Brecht com o objetivo de interferir na organização sociopolítica. Flávio Desgranges coloca uma afirmação de Brecht: “Para você escrever uma peça didática, será necessário jogar como fazem os alunos de uma escola” (DESGRANGES, 2006 p. 78). Pois na peça didática é possível ensinar quando se está atuando. Tal comentário é afirmado na fala de Desgranges: “A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas” (DESGRANGES, 2006 p. 82).

Essa modalidade de teatro não pretende transmitir uma ideia ou ideologia prefixada, mas constitui um exercício artístico coletivo que visa a autorreflexão e a aprendizagem sobre a realidade social dos participantes. Desgranges afirma ainda que: “[...] a peça didática não poderia ser compreendida e estudada como um teatro de espetáculo, sendo necessário que se levasse em consideração a sua característica particular de aprendizagem” (DESGRANGES, 2006 p. 78-79). A peça de aprendizado como o próprio Brecht a chamava era uma maneira de mostrar os deslizos da sociedade, propondo ao público a tomar conhecimento dos problemas sociais enfrentados.

A peça didática permite abordagens diversas, mas possui pontos-chave em comum, dentre eles a relação com o cotidiano, a dissolução de hábitos de percepção, o jogo da troca de papéis e a técnica do estranhamento, para esclarecer o indivíduo como ser social e prepará-lo para a ação política.

Na peça *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico* a ação é inspirada nos terríveis preconceitos que dividem os homens de cor de pele e nacionalidade diferentes, e demonstra que o principal conflito é de ordem econômica.

Honorável público o espetáculo será iniciado. Quem escreveu é um homem viajado. [...] A distinção entre quem tem pouco e quem tem um montão. Fará algumas roupas distribuir. De acordo com a fortuna que cada um possuir. (BRECHT, 1991, p. 15-16).

Brecht pretende através da arte, mostrar a realidade. Essa marca é notável na peça nas duas tribos onde os Txuxes estão contra os Txixes.

O txixe é dominado por um materialismo baixo. Na busca apenas de vantagens pessoais ele renega sua pátria, aquela que nem pertence. O txixe não conhece nem pai nem mãe. Isso talvez deva ao fato de não terem humor. A senhora acabou de ver. Como txixe é possuído por uma voluptuosidade doentia, ele também não tem limites. O único obstáculo em seu caminho é sua avareza, quer dizer, o materialismo txixe, a senhora entende. (BRECHT, 1991, p. 33).

Os Txuxes (cabeças redondas) são os bons que fazem parte da população primitiva enquanto os Txixes (cabeças pontudas) são colocados como maus, os imigrantes. O jogo do poder é presente na obra, quem escolher para governar?

Tem que ser alguém capaz de amansar os camponeses. Enquanto houver Foice não haverá guerra. Pois a Foice é a pura ralé, não quer pagar nada. Comerciante, artesão e funcionário numa palavra: a média acredita que o camponês não pode mais pagar. São pela propriedade, mas hesitam pisar no rosto pálido da fome. Por isso combater esse levante só um homem não desgastado consegue que só pense no equilíbrio do Estado Altruísta – ao menos conhecido por. Só existe um...” (BRECHT, 1991, p. 24)

Alguém capaz de calar a sociedade, regrar impor discursos demagógicos para que permaneçam em silêncio, aceitando o domínio imposto pela classe dominadora. Como no discurso feito por Iberin:

Povo txuxe, o pobre e o rico de Jahoo já há tempos são vítimas de um Espírito baixo que os quer destruir: O espírito da cobiça e discórdia. Povo txuxe, que vives na miséria. Deves combatê-lo. E como reconhecer? A cabeça! Peça cabeça pontuda! É ele quem te explora! E por causa disso eu Ângelo Iberin, dividi o povo em cabeças redondas e pontudas e reunirei o que for txuxe contra tudo que for txixe! E entre os txuxes não haverá discórdia nem cobiça! Uni-vos, txuxes! E sob a bandeira branca de Iberin lutai contra vosso inimigo txixe de cabeça pontuda! (BRECHT, 1991, p. 24)

O discurso lançado faz parte do jogo político. A musicalidade da peça elaborada por Hans Eisler contribui, para evidenciar os problemas políticos e sociais. Como na “Canção do efeito tonificante do dinheiro”:

Neste mundo o que mais vale é o dinheiro
Mas como ele é frio na sua ausência
Como fica hospitaleiro
Com o poder de sua presença.

Ainda há pouco era só choradeira
Inteiro de ouro agora ele é
Se aquece o que passava frio
E cada um tem o que quer...
[...]
Ah que grande insensatez
No dinheiro não acreditar
Do fruto será aridez
Se a boa fonte secar.
Cada um quer e apanha o que puder...
[...]
Quem não tem fome ainda suporta
Hoje nem amor nem amizade.
Pai, mãe e irmãos: a relação se corta.
Não há fumaça na cidade.
Tudo é só tristeza como nunca se viu.
Em tudo há ódio, em tudo há desdém.
Ninguém é cavalo de ninguém.
E o mundo tornou-se um mundo frio.
(BRECHT, 1991, p. 87-88)

A musicalidade representa os diversos grupos sociais, envolvidos no enredo na peça.

A peça foi denominada por Brecht como “Uma fábula de horror” por refletir os mecanismos de poder e abuso das ditaduras em geral e do regime nazista em particular.

Em suas anotações sobre a peça, Brecht elabora as primeiras considerações teóricas sobre o recurso do distanciamento. A obra afasta-se do texto de Shakespeare quando o paralelo com a figura de Hitler é sugerido com a inserção da ideologia da raça.

A peça *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico* aponta os problemas políticos. Desgranges afirma que Brecht queria romper com a organização artística da época, procurando buscar diferentes meios para a produção teatral.

Brecht almejava escapar do meio de produção própria do teatro burguês, tirar o carimbo de mercadoria do trabalho do teatro, indo ao encontro de um público que estabelecesse uma outra relação com esta arte, para quem o teatro fosse de fato necessário, constituindo-se em importante espaço de reflexão e atuação em face das questões de seu tempo. (DESGRANGES, 2006 p. 80)

Rodrigues apresenta uma das falas de Brecht sobre o teatro:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto. (BRECHT, 2005, p. 142)

As peças de Brecht continuam sendo eloquentes na atualidade, pois estamos vivendo em um tempo de convulsões sociais. Como dizia Brecht: “Que tempos são estes, em que é necessário defender o óbvio?” Suas peças mesmo de épocas passadas possuem total sentido na atualidade.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Rio de Janeiro: Ed. Taurus, 1999.

BRECHT, B. *Os cabeças redondas e os cabeças pontudas ou rico se dá com rico*. Trad. Cristine Röhrig e Marcos Renaux. *Teatro completo*, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 11-147.

BRECHT, B. *Escritos sobre teatro*. Lisboa: Portugália. Editora, s/d.

BRECHT, B. *La política en el teatro*. Buenos Aires. Alfa Argentina, 1972.

CAMATI, Anna Stegh. *O teatro do absurdo*. Curitiba. Editora, s/d. 2013.

CARVALHO, Sérgio. (org.) *Introdução ao teatro dialético*. SP: Expressão Popular, 2009.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

GUINSBURG, J.; FERNANDES S. (orgs.) *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ISER, W. *O ato da leitura*. Vol 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed: 34, 1996

RODRIGUES, M. R. *Algumas considerações sobre o teatro épico de Brecht*.

Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/dmxrg/pdf/rodrigues-9788579831140-03.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LA VEROSIMILITUD EN LA NOVELA EJEMPLAR RINCONETE Y CORTADILLO: SIMILITUDES DE PEDRO DEL RINCON Y DIEGO CORTADO CON LOS PÍCAROS DEL SIGLO XVI Y XVIII

Víctor Ricardo Romero Masgo (graduando) - UEPG

Rosangela Schardong (doctora) - UEPG

A inicios del siglo XVII, con la publicación del *Quijote* (1605), Miguel de Cervantes Saavedra hizo conocer al mundo un estilo original e ingenioso de hacer literatura. En 1613 aparecen las *Novelas Ejemplares*, un tomo constituido por doce novelas cortas, el cual es considerado por la crítica literaria como las mejores de su producción² que, después del *Quijote*, congrega un interés permanente³.

En el prólogo de las *Novelas*, Cervantes justifica la razón de titularlas *ejemplares*, y lo hace por medio de una advertencia a sus lectores, afirmando que no había ninguna de que no se pueda sacar algún ejemplo provechoso, de todas juntas, como de cada una de por sí⁴. De acuerdo con Sevilla Arroyo y Rey Hazas, en el *Quijote*, el escritor ya defendía, de cierto modo, el carácter ejemplar de algunos héroes como Amadís de Gaulla, Tirante o Palmerín, lo que muestra en Cervantes un conocimiento y dominio del concepto artístico de la ejemplaridad⁵. Pero los autores observan que en las *Novelas Ejemplares*, este concepto cobra un nuevo y peculiar sentido:

Era una advertencia al lector para que se fijasen bien en ella. Para que se diera cuenta de que la obra bien hecha, armónica, verosímil y consonante, la que implica el goce intelectual de la verdad artística y literaria, conlleva inevitablemente la satisfacción ejemplar que produce la verdad moral aneja.⁶

¹ El presente artículo es resultado de las actividades de lectura e investigación realizadas en el curso de extensión *Poética dos Gêneros – estudos analíticos*, coordinado por la Prof.^a Dr.^a Rosangela Schardong.

² “Son, obviamente, una obra de plena madurez, y no sólo por las fechas de su publicación, sino también por la plenitud literaria que encarnan”, afirman SEVILLA ARROYO y REY HAZAS (1993, p. 12).

³ Cf. RIQUEL, 2004, p. LI.

⁴ Cf. CERVANTES, 1993, p. 74.

⁵ Cf. SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 22.

⁶ Cf. SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 21.

Esta satisfacción ejemplar a través de la verdad moral aneja en las *Novelas*, podría responder, según la hipótesis de Russell, a una atención del escritor a las exigencias habituales en la literatura de su época, a “una necesidad de imponer valores morales a la creación literaria profana manifiesta en el Barroco español”⁷.

Para Martín de Riquer, no cabe duda que entre las novelas cortas más acertadas en las *Novelas Ejemplares* se encuentra *Rinconete y Cortadillo*⁸. El carácter ejemplar en *Rinconete y Cortadillo*, según Peter Dunn, no solamente guarda una relación con el uso cervantino de la moral explícita⁹, sino que además remarca la intencionalidad manifestada por Cervantes desde el prólogo de las *Novelas* en advertir a sus lectores que de los hechos narrados en ella, es posible “sacar algún ejemplo provechoso”¹⁰.

La novela *Rinconete y Cortadillo* se inicia con el encuentro casual de dos jóvenes que descansaban en el portal de la venta del Molinillo¹¹. Por medio del diálogo ambos conocen sus nombres, orígenes familiares, sus habilidades en los oficios *de mala entrada*¹² y sus penurias. Una vez terminada la conversación, Pedro abraza a Diego en señal de amistad y con los naipes de Pedro comienzan a entrenarse en la *ciencia vilhanesca*¹³ del juego de la veintiuna¹⁴. Luego de estafar a un arriero con dicho juego; Pedro y Diego son llevados por dos viajeros rumbo a Sevilla. En esta ciudad ambos ejercen la función de esportilleros¹⁵ y en pleno ejercicio del oficio, Diego roba una bolsita y un pañuelo a uno de sus clientes. Un joven que había observado el robo, de nombre Ganchuelo, advierte a Diego y a Pedro que no era posible robar sin el consentimiento del señor Monipodio, defensor de los ladrones de la ciudad. Ganchuelo lleva a los jóvenes a conocer la cofradía de ladrones y son presentados a Monipodio, el que al verlos y tras conocer sus habilidades de ladronzuelos, les asigna a Pedro el

⁷ Apud SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 19.

⁸ Cf. RIQUER, 2004, p. LII.

⁹ Cf. DUNN, 1973, p. 84.

¹⁰ CERVANTES, 1993, p. 74.

¹¹ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, fue venta real ubicada entre Toledo y Córdoba (1993, p. 209).

¹² Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, se refiere a oficios “de ladrones” (1993, p.220).

¹³ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, tal ciencia es relacionada con “los juegos de naipes, por alusión a su supuesto y misterioso inventor Vilhán” (1993, p. 213).

¹⁴ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, este juego consiste en “lograr esa suma de puntos, de modo que gana el que mas se aproxime a la misma, sin sobrepasarla” (1993, p. 212).

¹⁵ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, es función de mozo que “anda acarreado, con una espuerta o esportón, lo que se le manda, mediante lo cual ganan su vida y se sustentan”. Conocidos también como “ganapán” (1993, p. 216)

nombre de Rinconete y a Diego el de Cortadillo, para ser identificados con estos nombres como nuevos miembros de la cofradía.

En el patio de Monipodio, mientras ocurren los más inesperados sucesos, Rinconete y Cortadillo conocen a otros miembros de la cofradía como doña Pipota; Silbatillo; las mujeres Gananciosa; Escalanta y Cariharta; los rufianes Chuquiznaque, Maniferro y Repolido, entre otros más. Luego de resolver algunas pendencias generadas por circunstanciales visitas, Monipodio llama a todos los cofrades, abre el Libro de Memorias en las que se detallaban organizadamente ejecuciones como cuchilladas, palazos y agravios comunes. El maestro asigna a Rinconete y a Cortadillo el Bueno un sector del distrito. Estos besan la mano de Monipodio como señal de fidelidad, son inscritos en la lista de cofrades como floreo¹⁶ y bajón¹⁷, respectivamente, y se van a sus puestos acompañados por Ganchoso.

Cortadillo el Bueno y Rinconete estaban admirados de todo lo que habían visto hasta entonces. A Rinconete “dábale gran risa pensar en los vocablos empleados por Monipodio”¹⁸, entre otras impertinencias que había escuchado; pero sobretodo le admiraba la confianza y seguridad que tenían los cofrades de irse al cielo con no faltar a sus devociones a pesar de estar “llenos de hurtos, homicidios y ofensas a Dios”¹⁹. Rinconete se propuso en sí aconsejar a Cortadillo que no se quedaran mucho tiempo “en aquella vida tan perdida, inquieta, mala y disoluta”²⁰. Al final, el narrador indica que Rinconete y Cortadillo pasaron algunos meses en la “infame academia”²¹, dejando el narrador para otra ocasión contar sus hechos que “serán de grande consideración y que podrán servir de ejemplo y aviso a los que las leyeren”²².

Esta advertencia al final de *Rinconete y Cortadillo* no expresa una clara moraleja. Esto se debe, según Sevilla Arroyo y Rey Hazas, a que la ejemplaridad cervantina en sus *Novelas* obedece a una clara intención del escritor a no querer develar la clave que las abre, para que el lector sea quien cumpla tal cometido. Significa que

¹⁶ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, “entre los fulleros significa la trampa y el engaño que se hace en el juego” (1993, p. 228).

¹⁷ Según SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, “ladrón; que hace disminuir o menoscaba el caudal de alguien con una técnica semejante a la de un bajamanero” (1993, p. 251).

¹⁸ CERVANTES, 1993, p. 252.

¹⁹ Idem, p. 252

²⁰ Idem, p. 253.

²¹ Idem, p. 253.

²² Idem, p. 253.

concede libertad a los lectores para poder interpretar la moralidad de la novela, haciendo del lector un activo colaborador²³.

En este sentido, Riley afirma que, para Cervantes era imposible la moralización si ésta no llevase consigo un goce estético, porque “ética y estética coinciden en la verdad artística”²⁴. Para el novelista, en último término, tanto la verdad poética como la moralidad eran inseparables²⁵. En este sentido, Riley considera que:

Por encima y por debajo de los avisos y ejemplos edificantes existía una región en que lo poéticamente verdadero y lo ejemplar se reconciliaban, y éste debe haber sido el sentido amplio en que Cervantes entendía la ejemplaridad. Al fin y al cabo, la literatura imaginativa era ejemplar simplemente por ser representación de la vida.²⁶

Es precisamente en medio de este entramado artístico-literario en el cual es indisoluble la moralidad que se destaca uno de “los elementos básicos de teoría literaria aurea”²⁷: la verosimilitud. Que la literatura fuera verosímil era una necesidad desde la *Poética* de Aristóteles: “la función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, y lo posible, conforme a lo verosímil y lo necesario”²⁸, pero también era un enigma en clave que resolver para los retóricos y poetas del Siglo de Oro.

Un aspecto discutido junto a la verosimilitud en la creación literaria era la dificultad que había en armonizar ese concepto con otro elemento, la *admiratio*, puesto que para Pinciano, toda obra literaria habría de ser admirable y verosímil, porque los poemas que no traen admiración no mueven cosa alguna²⁹. Observaba de este modo Pinciano, en ambos conceptos una contradicción³⁰. Pero Cervantes, con su impar inteligencia narrativa, superaría tamaño problema, pues según Sevilla Arroyo y Rey Hazas, el novelista, sin dejar de mantenerse a la finalidad doctrinal y moral de la literatura que fundamentaba la ejemplaridad de sus novelas, consigue una forma hábil y magistral de reunir espléndidamente lo admirable y lo verosímil³¹.

Rinconete y Cortadillo no es una excepción a este tratamiento cervantino de la verosimilitud. En esta peculiar novela, según Sevilla Arroyo y Rey Hazas, Cervantes

²³ Cf. SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 22.

²⁴ Apud SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 20.

²⁵ Apud SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 21.

²⁶ Apud SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 21.

²⁷ SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 23.

²⁸ ARISTOTELES, 2004, p. 56.

²⁹ Cf. LOPEZ PINCIANO, 2010, p. 108.

³⁰ Cf. LOPEZ PINCIANO, 2010, p. 127.

³¹ Cf. SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 25.

también se vale de la tradición de la novela *picaresca* “sólo para acceder con verosimilitud al mundo del hampa sevillana”³².

En *Rinconete y Cortadillo*, el término pícaro aparece cuando Pedro y Diego se alejan de una venta tras quedarse con el dinero de un arriero obtenido con el juego de la veintiuna:

Y sin más detenerse, saltaron delante de las mulas y se fueron con ellos, dejando al arriero agraviado y enojado, y a la ventera admirada de la buena crianza de los pícaros, que les había estado oyendo su plática sin que ellos advirtiesen en ello.³³

Esta mención del término pícaro se refiere a la apreciación particular de la ventera sobre los jóvenes ladronzuelos en la novela. Según el investigador Carlos Mesa, el término *pícaro*, cuyo origen es incierto, aparece en 1545 con la acepción de “sujeto ruin y de mala vida”³⁴. La figura del *pícaro* cobra mayor importancia al desarrollarse en España una tendencia de creación literaria singular, la *picaresca*. Para el mismo investigador, es claro que ningún género literario se crea súbita y espontáneamente, sino que va creándose en lenta andadura de siglos, según evoluciona el estilo de vivir y su correlativa traducción en signos de arte³⁵. Es importante señalar que la *picaresca* no es un producto exclusivamente español, sino un fenómeno universal muy humano³⁶. Para conocer el surgimiento del *pícaro* en la sociedad sevillana, es necesario remitirnos a las fuentes históricas.

Durante los siglos XVI y XVII, España estaba volcada hacia el descubrimiento del Nuevo Mundo e involucrada en incesantes guerras en el continente. Pfandl menciona que en este periodo histórico surge el concepto del *vulgo español*³⁷, el cual amaba la vagabundez pues prefería el ocio y la mendicidad en vez de realizar aquellos oficios manuales antes ejecutados por los moriscos y judíos, pues eran consideradas como actividades deshonorosas³⁸. Es así como esta vida equívoca y tortuosa, aunada a una mala administración y a un sistema arbitrario de impuestos que “fomentaban la desigualdad, contribuyendo a dividir a los españoles en potentados y menesterosos”³⁹, acercaba al *vulgo español* a la delincuencia. En este ambiente en el cual la mendicidad

³² SEVILLA ARROYO y REY HAZAS, 1993, p. 46.

³³ CERVANTES, 1993, p. 214.

³⁴ MESA, 1971, p. 560.

³⁵ Cf. MESA, 1971, p. 564.

³⁶ Cf. MESA, 1971, p. 565.

³⁷ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 116.

³⁸ Cf. DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 116.

³⁹ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 116.

se afianzaba y el robo en sus más infinitas formas proliferaba, florece la *picardía* pues, según Mireya, ella surgió de la misma cantera de la pobreza⁴⁰. Es así como, aparecen las *faunas picarescas*⁴¹ en las más grandes ciudades españolas como Valladolid, Valencia, Toledo, Madrid, Córdoba y Sevilla. *Faunas parasitarias*⁴² que, según Bennassar, vivían muchas de ellas únicamente a expensas de los demás a base de estafas, robos y asesinatos⁴³. El *picarismo*⁴⁴, de este modo, se convierte en “la contrafigura del idealismo monárquico, imperialista y católico del siglo XVI”⁴⁵, asegura Deleito y Piñuela.

Explicado de modo sucinto el fenómeno de la aparición de la figura del pícaro en la historia, es posible señalar aquellos aspectos relacionados con la verosimilitud en *Rinconete y Cortadillo*. Para ello, será necesario remontarnos al contexto histórico de los siglos XVI y XVII en la ciudad de Sevilla, el lugar en el que se desarrollan los hechos en la novela, para luego comprender cómo el autor compone la verosimilitud, identificando las correlaciones posibles entre los personajes Pedro del Rincón y Diego Cortado con determinadas características de los pícaros de aquella sociedad.

En referencia al espacio del cuento es importante tener en cuenta que Sevilla, en los mencionados siglos, era señalada por su gran proliferación de pícaros, como nos indican los investigadores Deleito y Piñuela (1998) y Bennassar (2001). En la descripción de las acciones practicadas en la casa de Monipodio en *Rinconete y Cortadillo*, por ejemplo, es posible observar una correlación con el tipo de organización y el *modus operandi* de la picaresca sevillana. Al respecto, Ruth Pike nos comenta que estas cofradías:

Se distribuían el territorio urbano, repartían entre sus miembros los terrenos de operación, mantenían una contabilidad cuidadosa y aseguraban el reparto del botín. Una parte de este botín se dedicaba a obras piadosas, así como a misas por las almas de cofrades difuntos: un porcentaje importante era reservado para los “bienhechores” de la cofradía, es decir, los procuradores y los abogados que aseguraban la defensa de los cofrades detenidos y perseguidos por la justicia, para los chivatos e informadores, para los policías cómplices, para los carceleros que cerraban los ojos⁴⁶.

⁴⁰ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 117.

⁴¹ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 120.

⁴² BENNASSAR, 2001, p. 221.

⁴³ Cf. BENNASSAR, 2001, p. 221.

⁴⁴ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 119.

⁴⁵ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 119.

⁴⁶ Apud BENNASSAR, 2001, p. 223.

En concordancia con el modo de organización de los pícaros, en *Rinconete y Cortadillo*, Monipodio, además de ser el encargado de velar por el reparto del botín entre los cofrades, era también el que coordinaba las operaciones y les delimitaba y asignaba los territorios donde operar. Esto lo podemos observar cuando el maestro les asigna a Pedro y a Diego el territorio para ejercer el oficio de los cofrades junto a Ganchoso:

Lo que se ha de hacer – respondió Monipodio- es que todos se vayan a sus puestos, y nadie se mude hasta el domingo, que nos juntamos en este mismo lugar y se repartirá todo lo que hubiere caído, sin agraviar a nadie. A Rinconete el Bueno y a Cortadillo se les da por distrito, hasta el domingo, desde la Torre del Oro, por defuera de la ciudad, hasta el postigo del Alcázar, donde se puede trabajar a sentadillas con sus flores [...] Este distrito os enseñará Ganchoso; y aunque os extendáis hasta San Sebastián y San Telmo, importa poco⁴⁷.

Sobre el reparto del botín para obras piadosas, aludido por Ruth Pike como elemento característico de los pícaros sevillanos, es Ganchuelo quien nos ofrece en *Rinconete y Cortadillo* una descripción de este reparto en la cofradía de Monipodio, al explicar a Pedro y A Diego cómo se realiza:

Es tan buena y santa – replicó el mozo – que no sé yo si se podrá mejorar en nuestro arte. Él tiene ordenado que de lo que hurtáremos demos alguna cosa o limosna para el aceite de la lámpara de una imagen muy devota que está en esta ciudad⁴⁸.

Al analizar los personajes Pedro del Rincón y Diego Cortado, podemos encontrar en ellos varias similitudes con los pícaros de aquella época. Como ya fue mencionado, al inicio de la novela ambos jóvenes se conocen en una venta. Tras una conversación franca sobre su pasado, revelan que ambos habían huido de la casa de sus padres llevándose consigo el aprendizaje de oficios *de mala entrada*⁴⁹. Una vez establecida su amistad, ambos practican el juego de la veintiuna, dando así continuidad a sus oficios:

Levantándose Diego Cortado, abrazó a Rincón y Rincón a él tierna y estrechamente, y luego se pusieron los dos a jugar a la veintiuna con los ya referidos naipes, limpios de polvo y de paja, mas no de grasa y malicia; a pocas manos, alzaba tan bien por el as Cortado como Rincón, su maestro⁵⁰.

⁴⁷ CERVANTES, 1993, p. 250.

⁴⁸ CERVANTES, 1993, p. 222.

⁴⁹ Ver nota 12.

⁵⁰ CERVANTES, 1993, p. 214.

En esta serie de hechos iniciales de la novela, puede encontrarse también algunas similitudes con la descripción que Icaza hace de los jóvenes de la época que luchaban por sobrevivir:

Jóvenes pícaros no necesitados de la picaresca, solían ser (...) mozalbetes astutos, pero poco decididos, que huyen de casa de sus padres, comienzan su vida entrando al servicio de mesoneros o pobres hidalgos, aprovechan la coyuntura para ganarse el dinero jugando con cartas preparadas⁵¹.

En la novela cervantina, Pedro del Rincón es efectivamente un maestro del juego de cartas preparadas o trucadas, pues conseguía con habilidad estafar a las personas. En el caso de Diego Cortado, su oficio era otro, nada menos que el de cortabolsas, como así lo menciona él, en su diálogo con Pedro del Rincón: “mi padre es sastre, enseñóme su oficio, y de corte de tiserá, con mi buen ingenio, salté a cortar bolsas”⁵². Sobre la práctica de cortar bolsas, Carlos García en sus investigaciones la identifica dentro de las doce categorías de oficios ejecutados por los grupos de la picaresca de la época y la señala además como una de las actividades ejercidas en mayor número en el país⁵³.

Una vez que Pedro y Diego llegan a la ciudad de Sevilla, ambos se fascinan con la actividad de sportilleros que practicaban unos jóvenes y terminan ejerciendo dicha actividad. El narrador menciona que la elección de esta actividad les venía de molde “para poder usar el suyo con cubierta y seguridad, por la comodidad que les ofrecía de entrar en todas las casas”⁵⁴. Al respecto, Deleito y Piñuela afirma que el oficio de sportillero no era bien vista en la época: “tenía mala fama el tal, pues tal menester solía ser un tapujo de su ocio o de actividades turbias”⁵⁵.

Sobre los oficios de los pícaros, Rodríguez Marín menciona que la actividad de sportillero era ejercida por aquellos que se iniciaban como estudiantes en la carrera hampona, pues “conservaban en tal oficio su libertad, sin peligro de parecer ociosos, y pellizcaban en los comestibles que habían de transportar”⁵⁶. Por lo tanto, podemos considerar verosímil que los jóvenes ladronzuelos protagonistas del cuento tuvieran

⁵¹ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 133.

⁵² CERVANTES, 1993, p. 213.

⁵³ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 124.

⁵⁴ CERVANTES, 1993, p. 216.

⁵⁵ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 129.

⁵⁶ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 124.

especial interés por esta actividad, puesto que eran iniciantes en el ejercicio de estos oficios *de mala entrada*⁵⁷.

En la casa de Monipodio, los jóvenes recién llegados a Sevilla conocen a los más variados pícaros y rufianes de la cofradía. Es importante señalar que existía una significativa diferencia entre ser pícaro y rufián en la época. Según Deleito y Piñuela, el rufián era un ladrón de profesión y a veces un asesino; en cambio “el pícaro no tenía malos instintos, no era perverso, solo cínico y amoral. Si robaba, era lo indispensable para comer”⁵⁸. En este sentido, en *Rinconete y Cortadillo* nos parece evidente que los jóvenes Pedro y Diego tienen las habilidades de pícaros ladrones, no guardando ninguna relación con los cofrades pícaros, mucho menos con los rufianes sanguinarios Chuquiznaque y Maniferro.

La sumisión de Pedro y Diego ante Monipodio, un señor que ejerce la función de maestro en la cofradía del hampa, también muestra aspectos verosímiles en la novela ejemplar. Para Juan Hidalgo, en los tiempos de la picaresca sevillana, todos aquellos perdidos, ayuntados en infame, pero muy singular y curiosa cofradía, respetaban los estatutos, eran amadores de la justicia que se usaba entre ellos y obedecían sin violencia a su mayor o padre, llevando a su aduana “el fruto de sus afanes, y trabajando en pro de la comunidad lo que por sus reglamentos les correspondía”⁵⁹. Este respeto a los estatutos de la cofradía y el amor a la justicia entre los cofrades es perceptible cuando Monipodio descubre que Cortado había robado al estudiante que era sobrino de un alguacil socio de la cofradía y lo persuade a devolverle la bolsita que había robado del estudiante. Admirado por su obediencia, el maestro le asigna meritoriamente el renombre de Bueno. A partir de las consideraciones de Juan Hidalgo, se puede afirmar que tales actitudes de los jóvenes Pedro y Diego son verosímiles, en vista de su conformidad con la vida y costumbres que representan.

Al final de la trama, los oficios designados por Monipodio a los cofrades Rinconete y Cortadillo el Bueno, de floreo y bajón respectivamente, también se encuentran clasificados históricamente como oficios de la llamada *picaresca trabajadora*⁶⁰, que según Rodríguez Marín era compuesta por murcios (robadores),

⁵⁷ Ver nota 12.

⁵⁸ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 123.

⁵⁹ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 125.

⁶⁰ DELEITO Y PIÑUELA, 1998, p. 125.

briladores (hurtadores o bajones) y floreros (fulleros)⁶¹. Una vez más se aprecia aspectos verosímiles del alma y de las prácticas del pícaro histórico plasmados en los jóvenes personajes Pedro del Rincón y Diego Cortado.

En base a los argumentos del presente trabajo, los cuales abordan la verosimilitud en *Rinconete y Cortadillo*, podemos observar que Cervantes introduce notorios aspectos verosímiles a dicha novela. Esta investigación indica el matiz verosímil de los personajes al observar la similitud entre el texto literario y los datos señalados por historiadores y eminentes investigadores de la mala vida, parafraseando a Deleito y Piñuela, en la ciudad de Sevilla durante los siglos XVI y XVII.

A partir de las investigaciones de Bartolomé Bennassar y Ruth Pike indicamos la verosimilitud del enredo de esta novela de pícaros, puesto que representa artística y literariamente la existencia y forma de organización de cofradías de criminales.

Entre tantos aspectos y actitudes de los personajes Pedro del Rincón y Diego Cortado que podemos considerar verosímiles están aquellos relacionados a su conformidad con la vida y costumbres descritos por Deleito y Piñuela e Icaza sobre los jóvenes del hampa que se dedicaban al hurto, entre los que constaba la existencia de los oficios de sportillero y cortabolsas, observados por Rodríguez Marín y Carlos García. El texto literario igualmente mimetiza el reparto del botín destinado a obras piadosas, señalado por Ruth Pike, los oficios existentes dentro de la denominada *picaresca trabajadora*, apuntado por Rodríguez Marín, así como el respeto y obediencia a los estatutos de las cofradías hamponas, destacado por Juan Hidalgo.

Tales constataciones permiten afirmar que Cervantes, con su primorosa inventiva logra, por medio de la semejanza de sus personajes Pedro del Rincón y Diego Cortado con los pícaros sevillanos de los siglos XVI y XVII, darle una riqueza significativa a la novela a través de la verosimilitud.

La percepción de la verosimilitud en *Rinconete y Cortadillo* nos permite el goce intelectual de la verdad artística y literaria, como afirman Sevilla Arroyo y Rey Hazas. Aspecto que debe conllevar inevitablemente la satisfacción ejemplar que produce la verdad moral aneja. Por consiguiente, al contemplar el mundo del hampa sevillana en la creación cervantina, el lector se torna más apto, desde una perspectiva individual y libre, a percibir la moraleja en base a su juicio personal. Al acompañar las descubiertas, la risa y la admiración de los personajes, el lector es invitado a colaborar con el significado

⁶¹ Apud DELEITO Y PIÑUELA, 1998 p. 125.

moral y ético de la narrativa, sirviéndose de ejemplo y aviso de los sucesos de la infame academia.

Esta investigación espera contribuir para ampliar la comprensión y el deleite del lector del siglo XXI de esta admirable novela ejemplar.

REFERENCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Traducción, introducción y notas de Alicia Villar Lecumberri. Madrid: Alianza, 2009.

BENNASSAR, Bartolomé. **La España del Siglo de Oro**. Barcelona: Crítica, 2001.

BURNINGHAM, Bruce. **Rewiews**. In: Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of América, 2006, p. 328-32. Disponible en: <<http://www.h-net.org/~cervant/csa/articf05/gomezcanseco2f05.pdf>> Acceso en: 16 jun. 2013.

CERVANTES, Miguel. “Rinconete y Cortadillo”. In: **Novelas Ejemplares**. Ed. SEVILLA ARROYO, Florencio; REY HAZAS, Antonio. Madrid: Espasa Calpe, 1993, v.I, p. 209-253.

DELEITO Y PIÑUELA, José. **La mala vida en la España de Felipe IV**. Madrid: Alianza, 1998.

DUNN, Peter. Las “Novelas Ejemplares”. In: AVALLE-ARCE, J.B; RILEY, E.C. **Suma Cervantina**. London: Tamesis Books, 1973, p. 81-118.

MESA, Carlos E. **Divagaciones sobre la literatura picaresca**. Bogotá: Editora The-Saurus; XXVI, num 3, 1971, p. 559-617. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/26/TH_26_003_083_0.pdf> Acceso en: 5 jun. 2013.

LOPEZ PINCIANO, Alonso. **Filosofía antigua poética**. Disponible en: <www.biblioteca-antologica.org/wp-content/uploads/2009/Lopez-pinciano-filosofia-antigua-poetica.pdf> Madrid: Enciclonet, 2010. Acceso en: 12 jun. 2013.

RIQUER, Martín de. Cervantes y el “Quijote”. In: CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edición del IV Centenario. São Paulo: Prol. Grafica; Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004. p. XLV-LXXV.

SEVILLA ARROYO, Florencio y REY HAZAS, Antonio. Introducción. In: CERVANTES, Miguel de. **Novelas Ejemplares I**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

SPANG, Kurt. **Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria**. Pamplona: Editorial EUNSA, 1984. Disponible en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2205/1/KURT_SPANG_Amimesisverosimilitudenlacreacionliteraria.pdf> Acceso en: 16 jun. 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LADO A LADO: IRONIA ROMÂNTICA E A IRONIA MACHADIANA

Élcio Miguel Smaha

Resumo : A ironia romântica faz parte da constituição de determinados textos literários e dentro desta perspectiva buscar-se-á compará-la com a ironia machadiana, pois suas facetas nos parece que se condizem, se assimilam. Através de textos bases de autores como Linda Hutcheon, Candance Lang e Joseph Dane, o conceito de ironia será apresentado; e o conto *O enfermeiro*, de Machado de Assis será o foco para entendermos que a poética da ironia está ligada e se entrelaça entre textos de diferentes fases ou momentos históricos da produção literária sempre com novas roupagens, estas, próprias de cada autor. Entendemos que o recurso, à ironia traz à tona a “verdade” que o autor se esforça para camuflar e ao mesmo tempo demonstrar ao leitor. Através desta técnica o produtor se expressa para fazer o leitor entender e acreditar no que está sendo dito. É relevante pensar que em muitos escritos de Machado este artifício é importante para entendermos sua crítica ao meio social, as discordâncias e opiniões que o escritor possui. Assim, o principal enfoque desta pesquisa será analisar o conto *O enfermeiro* e vislumbrar dentro do mesmo os recursos irônicos do autor, buscando uma aproximação ou ponto de partida no conceito de ironia romântica.

Palavras - chave: Ironia Romântica, Ironia Machadiana, leitor.

Introdução

“A ironia, esse movimento ao canto da boca, cheio de mistérios inventado por algum grego da decadência, contraído por Luciano, transmitido a Swift e Voltaire, feição própria dos céticos e desabusados.” (Machado de Assis, Teoria do Medalhão).

Em diferentes escritos de épocas diversas a ironia romântica perpassou textos deixando suas marcas no caráter estético das produções literárias. Percebe-se que é de suma relevância focar o olhar nos textos de Machado de Assis e entender que a composição de seus escritos tem a característica de deixar o leitor com muitos dilemas e conclusões sobre as condutas dos personagens. No conto *O enfermeiro* tratado neste trabalho, mostra-se claramente que Machado importou-se com a criação de uma literatura que seguisse este pressuposto. O autor trata de realçar e revolucionar a criação

literária, diferenciando e inovando dentro de uma proposta de não se encaixar em rótulos e escolas literárias. Isto ocorre como se sabe graças ao próprio uso da ironia quando esta revela o poder de inovação e representação ficcional da “realidade” humana usada pelo escritor. O estudo da ironia romântica parece oferecer os pressupostos para afirmar que a literatura produzida por Machado de Assis propicia uma análise em que se focalize seus personagens, os quais apresentam atitudes que desnudam as fraquezas e os “erros” cometidos perante as convenções e maneiras de portar-se em meio à sociedade.

Outro ponto de esclarecimento é dado quando vemos que qualquer autor que faça uso da ironia romântica não pode se preocupar com a realidade, pois a arte concebida através da ironia não se contenta apenas com a reprodução do real. Então se tem uma informação importante para acentuar mais uma vez que Machado reinventava a realidade de maneira autônoma e diferenciada desvinculando-se dos moldes, tornando-se arredo. No entanto as pesquisas que envolvem este autor também mostram que ele realizou uma mescla de ideias propiciando um amplo leque de análise as suas narrativas no que concerne ao estilo.

O presente artigo pretende aproximar a ironia machadiana à ironia tratada por Schlegel, intitulada de ironia romântica. Esta segunda torna os seus usuários divinamente livres e objetivos para com o leitor, bem como desvia o olhar de quem lê seu texto e invita-o aos seus desígnios. Portanto, desvincular-se da representação tradicional é um de seus maiores objetivos e quando trata de mexer com o leitor, de conversar com ele, o texto conseguem alcançar este objetivo facilmente. A parábase é o grande trunfo deste tipo de texto irônico.

É importante resaltar que a ironia machadiana diferencia-se da romântica no sentido de que sua narrativa deixava à mostra a dura crítica social, as faces das mazelas nos seus personagens são explicitadas pelo uso da ironia com suas máscaras e espelhos.

É de importância dizer que o trabalho aqui realizado pretende demonstrar que a ironia romântica faz parte em especial deste conto, *O enfermeiro*, e de outros escritos, não citados aqui, de um dos mais cultuado escritor brasileiro; pelo público e pela crítica. Mas não é difícil perceber que este escritor às vezes foge do conceito de Schlegel e diferencia o uso para recriar nos seus textos um modo próprio aqui intitulado: ironia machadiana. O início do artigo apresenta um breve esboço do conceito de ironia romântica e na sequência, à análise do conto pelo viés irônico.

Conceito de ironia romântica

A ironia romântica é obviamente uma ampliação na complexidade do fingimento já existente, por exemplo, na ironia retórica. (DUARTE, 1994, p.18). Este artifício de criação literária, ou mecanismo que assim podemos dizer, tem todo um desempenho no sentido de diferenciar esteticamente o texto literário, tornando-o alheio frente às maneiras convencionais de escrita literária. Neste intento busca-se chamar o leitor ao texto, prendê-lo a história. O autor/narrador conta e encaminha a narrativa da maneira que lhe aprouver, pois com este recurso irônico fica difícil para o leitor prever os acontecimentos. O texto tornará o receptor um ente reflexivo com o uso de vários encaminhamentos resultantes dos vários espelhamentos, da objetividade e da subjetividade poética empregada por esta estética inovadora. O leitor ficará limitado e só caberá ao autor inventar e dar a sequência que lhe convier no texto: “através da ironia romântica o autor literário conta uma história completa, incluindo o autor e a narração, o leitor e a leitura, o estilo e sua escolha, a ficção e o fato.” (DUARTE, 1994, p 21), vemos, portanto que o autor está com a liberdade total na estética de criação.

A obra de arte escrita, perpassada pela ironia romântica terá um caráter libertário, pois é: “um eu que se sabe determinado pelas leis morais da sociedade, mas que, ironicamente, brinca com elas, exibindo a arte com que constrói a sua arte.” (DUARTE, 1994 P. 17). Este recurso se dirige principalmente ao questionamento que o autor trará ao leitor, frente a sua construção, pois o construtor do texto é livre, independente de pressupostos comuns da estética sistematizada por regras de escrita de romances. Seu objetivo é enriquecer e inovar a arte de conceber literatura, bem como reinventar a arte de ser arte por excelência.

Este artifício irônico, no entanto, estabelece ou provoca comunicação e reflexão do leitor, fazendo-o assumir uma posição mais crítica diante da realidade objetivada pelo autor. Sem dúvidas o leitor é uma peça importante neste jogo de espelhos; verdade e mentira, que o texto apresenta. A verdade existe no plano do possível e o interlocutor será importante no momento de observar este jogo estético da narrativa e seu objetivo discursivo: “O leitor deve ser um observador crítico da narração e ser em todo momento consciente do caráter fictício da obra.” (SCHOENTJES, 2003 p. 93, tradução minha). Perceber o fingimento exibido e aceita-lo como arte e linguagem fictícia, pois ela não se satisfaz com o sério, não busca a imitação da simples realidade.

Para Schegel: “A ironia romântica é uma *parabasis* permanente.” (SCHOENTJES, 2003 p. 94, tradução minha), pois a inferência que o autor/narrador faz ao leitor permite que a ficcionalidade permaneça relevante, mas mantém o desejo de um realismo para fazer valer o discurso pretendido. Entende-se que: “A arte se propõem fazer possível uma visão renovada da realidade, o artista se esforça por estabelecer uma verdade original das coisas minando seu aspecto convencional, que é ela a representação tradicional.” (SCHOENTJES, 2003 p. 94, tradução minha).

Lembra-se, entretanto, que uma arte nestes aspectos propostos anteriormente fará com que: “Mediante a ironia, reivindicará a possibilidade de escrever uma coisa e o seu contrário, a liberdade de construir arte e de minar seus fundamentos.” (SCHOENTJES, 2003 p. 94, tradução minha). Portanto o artista fará valer um olhar renovado para estabelecer uma reprodução da verdade real, mas com isso minará os moldes convencionais de expressão artística.

O enfermeiro

Adentrando as primeiras linhas do conto observa-se:

“Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860, pode entrar em uma página de livro? Vá que seja, com a condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.” (ASSIS p. 101).

Machado começa a contar uma história e já neste primeiro parágrafo fica fácil observar o aparecimento da ironia romântica, onde o autor/narrador conversa com o leitor.

No segundo parágrafo a ironia retoma acento e o autor pede ao leitor que este aceite a história sendo contada:

“Olhe, eu poderia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras cousas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parece mau, e não maltrate muito a arruda, se lhe não cheira a rosa. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. Não me peça também o império do Grão-Mogol, nem a fotografia dos Macabeus; peça, porém os meus sapatos de defunto e não os dou a ninguém mais.” (ASSIS p. 101).

Parece-lhe, não esperará, contar-lhe, queira-me, pediu-me, são verbos; que aparecem no texto, e tem o caráter de mexer com o leitor e fazer com que este atente ao que será escrito, mostrando-se a inferência ao leitor.

Nestes primeiros parágrafos o autor pede para que o leitor julgue-o bem: “leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau...” (ASSIS p. 101) e a partir deste momento vemos a ironia romântica persuadindo, dando pista para que fiquem atentos ao que ocorrerá na sequência. O que será contado terá o leitor de levar em conta na sua análise crítica e no seu parecer frente às atitudes, às ascendências que estarão impregnadas nos personagens. Será que Procópio fez a escolha certa? Agiu de maneira coerente? A ironia romântica fará o papel de auxiliar o leitor na escolha do seu julgo, ou deixará este com muitas dúvidas, isso, graças às várias máscaras que o texto dispõe. Por isso a ironia é dissimulação que por sua vez: “reivindica a possibilidade de escrever uma coisa e o seu contrário.” (SCHOENTJES, 2003 p. 94, tradução minha). Então teremos que perceber que ressalta-se aí: “ a coexistência dos contrários, a oscilação entre objetividade e subjetividade.” (DUARTE, 1994, p. 21), a obra sendo escrita por uma mão consciente do caráter artístico e ilusório, mas ao mesmo tempo o tempero do realismo de Machado deixando marcas que fazem o leitor perceber a firmeza desta ficção que de maneira notável interliga-se com a realidade humana dentro de seus embates de coexistência.

Qual será a reação do leitor? A ironia fará seu papel realmente estético? Ele terá então percebido através destes artifícios o que o autor diz e ao mesmo tempo não diz. Por conseguinte a obra inevitavelmente permanecerá ficcional e buscará através da ironia romântica o caráter realista apontando ao leitor sua verdadeira intenção crítica, pois, além do ato estético a ironia machadiana preocupa-se com o ato crítico-social. E isso nos permitirá, porém, vermos que esta é uma característica que separa a ironia de Machado de Assis e vai além das características mais ficcionais das quais se serve a Ironia Romântica.

Toma-se o seguinte exemplo para vermos que a Ironia Romântica está incorporada a Ironia Machadiana. O embate do personagem (e também narrador autor) Procópio com sua cadenciada consciência, quando buscou auto rechaçar-se pelo fato da morte do coronel. Lembra-se que Machado já havia dado pistas ao leitor no início do seu conto. Procópio diz que: “por uma ironia da sorte, os bens do coronel vinham para

as minhas mãos” (ASSIS P. 107), então encontrará uma saída para ficar com a fortuna do velho.

Através da ironia romântica e o seu jogo de espelhos e máscaras o autor apresentará: “uma reflexão poética multiplicada como em uma série infinita de espelhos.” (DUARTE, 1994, p. 21) que por sua vez mostram as facetas da consciência do personagem e estas levam o leitor a espezinhar-se para saber qual a atitude correta que o personagem Procópio tomou. Ele foi o culpado pela morte do coronel? Foi um crime ou uma luta? O personagem esquiva-se julgando ter sido isto uma luta, o que levará o leitor a concordar, pois se avaliar o texto, Procópio já vinha sofrendo disparates da parte do velho desde o momento em que adentrou a sua casa. Isto leva o leitor a eximir a culpa de Procópio. Nesta jogada da ironia romântica (nesta dupla visão) o assunto pode inverter-se da não culpa para a culpa. O leitor chegará a pensar o contrário de tudo e assentirá que mesmo sofrendo nas mãos do coronel, Procópio jamais poderia tê-lo matado. Primeiro porque ele aceitou o emprego e ganhava para cuidar de um ser enfermo e segundo por que, pela convenção humana e moral, não se justifica por hipótese alguma o direito de tirar a vida alheia.

Procópio em meio a esta briga de conceitos certo ou errado, bem ou mau, tenta justificar-se e fala que doará o dinheiro, o narrador tenta encontrar a fuga e o perdão para o personagem mesmo sabendo que este cometeu a maior arbitrariedade existencial, a derrocada de um vivente.

A culpa pela morte não é nem do coronel e nem dele (Procópio), agora é da moléstia. O caráter do espelho que a ironia romântica introduz ao texto ao sentido que o narrador dará a história ao julgamento que o leitor fará do ato narrado, do embate do personagem com a sua consciência.

Já se perdoava “tudo, tudo”. Em nome do dinheiro? Ou Procópio realmente não teve culpa? A consciência diz e o narratário responde:

“Considerarei também que o coronel não podia viver muito mais; estava por pouco; ele mesmo o sentia e dizia. Viveria quanto? Duas semanas, ou uma; pode ser até que menos. Já não era vida, era um molambo de vida, se isto mesmo se podia chamar ao padecer contínuo do pobre homem. E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra cousa. Fixei-me também nesta idéia...” (ASSIS, p. 108).

Neste instante Procópio entra no fim deste embate juntamente com quem lê, pois é leva-se a perceber as várias opções pelas quais o coronel poderia ter morrido e o fingimento de Procópio induz o leitor a concordar com a resolução.

Por fim: “entrou-me no coração um singular prazer, que eu, sinceramente, buscava expelir.” (ASSIS p. 108), depois de toda esta guerra de consciência será mesmo que Procópio está sendo sincero? Ele buscava expelir este prazer? O leitor há de convir com sigo mesmo e pensar que Procópio deverá estar feliz por ter conseguido a herança.

Mas este prazer era crescente, era uma: “espécie de tênia moral, que por mais que a arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia ficando.” (ASSIS, p. 108, 109). Então a moralidade social tratada pelo escritor é justamente a de quem toma acento e concorda com o feito da morte do doente, pois em nome da fortuna pode-se cometer desvios.

Para perdoar o coronel e para encontrar o perdão de quem lê, Procópio ergueu uma sepultura digna e pagou missa ao velho, dizendo por fim que ele mesmo deseja: “um túmulo de mármore, ao qual dará por epitáfio esta emenda que eu faço aqui ao divino sermão da montanha: ‘Bem-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados’.” (ASSIS p. 109).

Por fim o recurso irônico parodia as bem-aventuranças e mostra que não são os que choram, os mansos, os pobres de coração, os quem sede de justiça, que terão consolo, mas sim os que possuem. Os que possuem poder. O uso da ironia romântica deixará ao leitor este propósito; desmascarar a sociedade e as atitudes das pessoas e através deste jogo de espelho, onde a consciência de Procópio passa por uma espécie de purificação frente ao leitor, a ironia alcança seu ápice no intento de conseguir fazer o leitor aceitar as justificativas do autor/narrador/personagem.

Machado de Assis é notadamente um grande mestre na utilização da ironia em seus textos, mas deve-se perceber que seu uso adapta-se a maneira própria para cada autor. Também a época e o estilo literário são relevantes para determinar o caráter e a maneira com que o texto conversará com o leitor. No caso de Machado de Assis, o Realismo/Naturalismo mescla-se com as inúmeras faces dadas pela ironia e especificamente neste conto o leitor é arremessado em meio a muitas escolhas e dilemas que o faz sofrer e sentir o que o autor quer dizer e mostrar. E mesmo que Machado não tenha pensado nas várias maneiras de análise que seus textos proporcionam, certamente ele buscou a subjetividade como meio importantíssimo para manter sua literatura

passível de comparação com as mais variadas época, o que permite que seus textos não caiam em desuso.

Referências

ASSIS, M de. Contos consagrados. Coleção Prestígio. Ediouro/21033.

DUARTE, L. P. Arte e manhas da ironia camiliana em *A queda dum anjo*. In: *Luso-Brasilian Review*. University of Wisconsin Press, 1994. p 97-113.

SCHOENTJES, P. Poétique de l'ironie. Trad. MASCARELL, Dolores. 1ª ed. Espanha, Madrid. Editora Cátedra, 2003.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LAS DOS FRIDAS: A OBRA DE FRIDA KAHLO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A IMAGEM E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

Aurélia Regina de Souza Honorato (mestre) - UNISUL/UNESC

0. Introdução

Estudos sobre a imagem vêm sendo recorrentes em diversas pesquisas voltadas para as questões dos estudos sobre a cultura, e o mundo contemporâneo tem apresentado formas diversas de relação do humano com as imagens. Este texto apresenta um olhar sobre a obra “Las dos Fridas” (1939) da artista plástica mexicana Frida Kahlo. Um desafio de ter uma imagem como fonte de análise nos estudos de gênero e história de uma mulher ou de várias mulheres aproximando-se das teorias da imagem, da subjetividade, do sensível e da criação. Um estudo que busca escapar das abordagens de arte que veem a produção de subjetividade como um esquema de comunicação – emissor/mensagem/receptor. Este texto objetiva refletir sobre a imagem, especialmente a imagem na arte, como exercício do olhar buscando avançar os limites da iconologia para alcançar a imagem na contemporaneidade. A partir da escolha da imagem da obra e da relação que esta tem com a vasta produção pictórica da artista, o texto objetiva também pensar a mobilização que a arte promove como afeto. A produção artística de Frida Kahlo, assim como seu modo de viver provocam inquietações e com elas, diferentes opiniões, críticas e comentários vão aparecendo. Inquietações que mobilizam o pensamento e as ações de homens e mulheres promovendo modos de vida.

1. O percurso da imagem – a virada visual

A chamada ‘virada lingüística’, que caracterizaria o destaque dado no final dos anos 50, dentro do campo das humanidades, ao estudo dos modelos de textualidade e

discursos, estaria dando lugar, segundo Martin Jay (2004), a uma ‘virada visual’ que sugere o abandono da ênfase no pictórico buscando compreensões do visual e da visualização, apresentando a ‘experiência visual’ como um novo modelo na contemporaneidade. Desta forma percebemos a história da arte deslocar-se para os estudos da cultura visual. Busco na sequência do texto trazer a possibilidade da imagem como virada visual, onde ela, a imagem, tem seu lugar na visão de quem a vê a partir da perspectiva do afeto.

A imagem tem sido objeto de estudo de diversos pensadores da arte e da história. No século XX, mais especificamente, nos estudos da iconologia de Erwin Panofsky, realizados na década de 30, que apresentam uma abordagem para a imagem que coloca sua visibilidade como objeto específico frente ao sujeito observador.

Panofsky foi um estudioso da história da arte no século XX e criou um sistema de análise da imagem que influenciou e ainda influencia muitos pesquisadores da área da arte e da linguagem. Seu sistema de interpretação de imagens parte da iconografia e se estabelece na iconologia. Para Panofsky (1979, p.47) a iconografia “é o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma”, onde tema ou mensagem é o significado percebido pelo espectador. Este significado pode ser fátual, que “é apreendido pela simples identificação de certas formas visíveis com certos objetos que já conheço” (p. 48), ou pode ser expressional, que “difere do fátual por ser apreendido não por simples identificação, mas por “empatia”¹. Para compreendê-lo eu preciso uma certa sensibilidade” (p.48). Ambos os significados são classificados por Panofsky como primários ou naturais e configuram o mundo dos motivos artísticos, que, se enumerados, constituem uma descrição pré-iconográfica de uma obra de arte. A partir do momento em que se passa a interpretar a imagem, relacionando-a com objetos ou fatos culturais, com assuntos e conceitos já se está reconhecendo nela outro tipo de significado, o que Panofsky chama de secundário ou convencional, que, segundo o autor, difere do primário por ser inteligível ao invés de sensível. Aos motivos que possuem significado secundário Panofsky chama de imagens e à combinação de imagens chama de estórias e alegorias. “A identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por iconografia” (p.51). A análise da obra por meio do significado secundário é classificada por Panofsky como análise iconográfica.

¹ Grifo do autor

Existe um terceiro nível de significado, ao qual Panofsky denomina intrínseco ou conteúdo. Este é apreendido pela determinação de princípios implícitos que indicam a “atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa, ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra” (p.52). Estes princípios se manifestam também por meio dos significados primários (análise pré-iconográfica) e dos secundários (análise iconográfica), que nos dão uma interpretação da obra de arte a partir das qualidades e propriedades a ela inerentes, mas quando se procura compreendê-la como um documento da personalidade do artista, “tratamos a obra de arte como um sintoma de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas” (p.53). Para Panofsky, esta compreensão é a descoberta e interpretação de valores simbólicos, que por sua vez é o objeto da iconologia em oposição à iconografia.

Iconologia portanto é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise. E assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica – a não ser que lidemos com obras de arte nas quais todo o campo do tema secundário ou convencional tenha sido eliminado e haja uma transição direta dos motivos para o conteúdo, como é o caso da pintura paisagística europeia, da natureza morta e da pintura de gênero, sem falarmos da arte “não-objetiva”². (PANOFSKY, 1979. p. 54).

No texto “Ao passo ligeiro da serva – saber das imagens, saber excêntrico”³ George Didi-Huberman lança um olhar sobre a imagem que problematiza os estudos de Panofsky no sentido de pensar as imagens para além da iconologia tratando-as como objetos problemáticos para a historicidade em geral, sem limitá-las a interpretações simbólicas ou sígnicas.

Assim como na obra “O que vemos, o que nos olha” de 1998, Didi-Huberman lança um novo modo de ver a história da arte e conseqüentemente a imagem fazendo mais uma vez crítica à iconologia que tem como ponto de vista a leitura conteudística da obra de arte. Parte em seus estudos da alteração da relação sujeito-objeto. O sujeito, além de ver, diante da imagem, os meios oriundos do método de Panofsky, que para ele são insuficientes para dar conta de apreender seus diferentes sentidos, necessita pensar a relação que estabelece com a imagem. Não é apenas o olhar a imagem, mas também

² Grifo do autor

³ Disponível em <http://cargocollective.com/yماغo/Didi-Huberman-Txt-3>

perceber de que forma ela o olha. Ele propõe que a escrita da história da arte tenha como base uma montagem historiográfica como imagem dialética, conceito este cunhado por Walter Benjamin (2006) que o compreende como um ponto de confluência de teorias da história, do conhecimento e da imagem.

Conforme Benjamin a imagem dialética mostra o motor dialético da criação como conhecimento e do conhecimento como criação e segundo Didi-Huberman ela é exatamente aquilo que produz a história. É como se o homem moderno, devido ao incessante fluxo de sensações a que está sujeito, se mantivesse em um estado de suspensão como se num salto de diferentes temporalidades nas quais a imagem dialética é o ponto de convergência entre o anacronismo da imagem e a historicidade da qual ela emerge. A abertura da montagem de tempos anacrônicos possibilitaria a reflexão sobre as bases da consideração do olhar do historiador da arte sobre a imagem, que é diferente do olhar objetivo privilegiado pela iconologia, mas sem cair em um relativismo fenomenológico.

O historiador então deixaria de ser o erudito que analisa a imagem relacionado-a com os fatos e acontecimentos da época, com as normas de estilo, buscando traçar uma evolução ao longo do tempo, para então conseguir compreender a dimensão simbólica da imagem. E passaria a se ver como um sujeito, portador de uma memória, diante da imagem e das diversas temporalidades que nela coexistem.

O paradoxo da imagem para Didi-Huberman (1998) é operado pela chave do olhar na relação com o outro, manifesto por duas posturas dicotômicas de um sujeito cindido diante da imagem: o homem da crença e o homem da tautologia. É possível depreender da obra de Didi-Huberman que a categoria do visível trata daquilo que no método panofskyano é objeto na leitura pré-iconográfica.

Considerando as reflexões e abordagens sobre imagem que o texto vem apontando me aventuro agora a lançar um olhar sobre a obra em especial, afinal foi ela que me afetou e me mobilizou para esta escrita.

2. Frida Kahlo – a obra, a imagem

No capítulo *O evitamento do vazio: crença ou tautologia*, do livro *O que vemos, o que nos olha*, o autor traz o exemplo da cripta e coloca dois casos de posicionamento diante da imagem: o primeiro caso seria o de mantermo-nos atentos ao que é visto

acreditando que nada mais há. Nada mais nos olha. Para Didi-Huberman (1998) esta é uma postura de permanecer em seu “volume enquanto tal, o volume visível, e postular o resto como inexistente” (p.38). Esta atitude é tratada pelo autor como de horror tanto pelo cheio, como pelo vazio. Como um desejo de permanecer “nas arestas discerníveis do volume” (p.39). Uma atitude que consiste em fazer da experiência do ver um “exercício da tautologia: uma verdade rasa” (p.39).

O segundo caso consiste na atitude de produzir uma espécie de ficção onde volume e vazio teriam outra forma de organização, onde corpo e morte estariam vivendo em outro lugar, num sonho; “a vida não estará mais aí, mas noutra parte, onde o corpo será sonhado como permanecendo belo e benfeito cheio de substância e cheio de vida” (p.40). Esta segunda atitude faz da experiência do ver “um exercício da crença: uma verdade que não é nem rasa nem profunda, mas que se dá enquanto verdade superlativa e invocante, etérea, mas autoritária” (p.41). Uma vitória da linguagem sobre o olhar onde não há nem o volume nem o vazio, mas sim algo outro com sentido teleológico e metafísico.

Proponho aqui um exercício do olhar trazendo uma imagem da arte de Frida Kahlo para pensarmos a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha.

A obra que se encontra no anexo deste texto é *Las dos Fridas*, datada de 1939 e que visivelmente nos apresenta a imagem de duas mulheres, dois autorretratos da artista em uma mesma tela. Estão ambas sentadas em cadeiras, em uma posição semelhante e os olhos delas nos olham. Para o homem da tautologia, segundo Didi-Huberman, o que vemos é apenas uma pintura de duas mulheres, tinta sobre uma superfície lisa. O procedimento aqui é de tratar de inscrever o visível num circuito fechado que remete somente a si mesmo. Já para o homem da crença, diante do vazio busca-se ver sempre alguma outra coisa além do que se vê. Depois do divórcio Frida se autorretrata como duas personalidades. Pensa sobre sua crise no casamento e sua separação. Uma personalidade é aquela que Diego ama, a Frida mexicana com traje típico tehuana. A outra personalidade é a Frida europeia na busca de sua vida profissional. Seus corações estão ligados pela mesma artéria. Um visível que é invisível. Uma experiência do ver como um exercício que avança além da tautologia e além da crença. Poderíamos analisar esta imagem a partir da tautologia, que se aproxima muito do nível primário trazido por Panofsky. Uma imagem com linhas, formas e cores compondo um espaço.

Ou a partir do exercício da crença, onde cada um de nós verá algo subjacente na imagem com base, por exemplo, nas histórias de Frida e também das nossas. Uma forma de pensar a imagem da arte como reflexo da vida. Usar a iconologia buscando significados para enquadrar a arte na lógica da vida.

De que forma a imagem pode me mobilizar? De que forma a imagem de Frida duplicada em outra imagem pode me fazer construir, me fazer recriar modos de vida? A imagem com seus aspectos de reflexo, de ilusão, de duplos podem abrir espaços de criação de vida, multiplicidades de ações. O que vejo, o que me olha na imagem se constitui em um vazio, em um entre que nos permite perceber o espaço crítico da imagem. Olhar para a imagem, para a obra de arte assim como Deleuze (1999), que acredita na arte como ato de resistência e como espaço de absoluta necessidade de dizer do artista.

A virada visual, a virada em si é isso, é quando a arte promove, mobiliza modos de vida. E esta mobilização é o afeto.

3. A imagem e os afetos

O que Didi-Huberman nos põe a pensar com estas experiências é que as imagens são ambivalentes e nos inquietam e que o ato de ver sempre nos abrirá um vazio. Coccia (2010) em sua teoria da imagem não fala do vazio, mas sim de um espaço intermediário, de um meio como necessidade do sensível para produzir percepção. Este meio, apontado por Coccia, mantém a capacidade de poder gerar imagens. É um lugar, o lugar do sensível “não coincide nem com o espaço dos objetos - o mundo físico – nem com o espaço dos sujeitos cognoscentes”. (p.30) É a recepção mesma. “A potência do meio é a recepção, e toda teoria da medialidade é uma teoria da recepção” (p.31). Estas colocações mostram, que mesmo utilizando palavras diferentes Didi-Huberman acompanha Coccia na perspectiva da medialidade. Para ele só conseguimos ver quando assumimos a inelutável cisão do ver. Esta cisão é que abre o vazio, é que se configura no meio.

Neste vazio e neste meio é que o sensível encontra lugar para a percepção. Este lugar, na perspectiva do afeto é lugar do movimento. Deleuze (1983) apresenta a ideia de afeto a partir de Espinosa, onde afeto – do latim *affectio* – é uma forma de pensamento vinculada ao nada, a algo não representativo. Deleuze exemplifica isso com

o verbo ‘querer’, o que queremos sobrecai em alguma coisa, entretanto, o fato isolado de querer não se coloca como ideia, mas, sim, como afeto. Sendo assim, o afeto implica em uma ideia, contudo, são modos diferentes de pensamento. Ele define, a partir de Espinosa, o afeto como: “a variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas idéias que se tem.” (1983, p.16) Considerando essa variação como uma sucessão de ideias que se afirmam em nós. O afeto é um outro tipo de informação – não apenas intelectual, nem apenas corporal – que move e instiga a perceber ou a pensar tudo de maneira diferente. Ele funciona como um impulso para o pensamento que, de modo reflexivo, promove um novo olhar, um novo ouvir, um novo sentir sobre as coisas do mundo. Um movimento, uma variação do tom emocional presente em toda percepção, mas que não se confunde com nenhum dado dela e nem é algo da ordem do pensamento, mas que o estimula a reconsiderar o que viu e o que pensou.

Fiz questão de trazer estas possibilidades aqui, a despeito de suas limitações e de sua contextualização histórica, a fim de aguçar e explicitar minha crítica a toda e qualquer proposta de encarceramento da imagem. Penso que qualquer teoria que busque sistematizar, criar etapas tem como base aquilo que as pessoas têm de igual, e o que me interessa é justamente, a diferença, a singularidade. Quando se tem um modo de olhar a imagem se está se recriando como vida, e a arte agencia as formas de vida já existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006

COCCIA, Emanuele. **A Vida Sensível**. Tradução Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Trad. José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, Caderno Mais! 27 de junho de 1999.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.

KETTENMANN, Andrea. **Kahlo**. Köln: Taschen, 1999.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ANEXO

Fonte: Kettenmann, 1999. p. 53



Las dos Fridas, 1939



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LEITE DERRAMADO - O RELATO DE UMA SAGA FAMILIAR: UMA BREVE REFLEXÃO

Syonara Fernandes

Resumo. Este artigo foi resultante de pesquisa bibliográfica cuja análise pautou-se no romance ocidental moderno, *Leite Derramado*, de Chico Buarque de Holanda. A investigação visou apresentar uma reflexão pautada nesta obra sobre o relato de uma saga familiar caracterizada pela crise econômica e a decadência social, tendo como pano de fundo a história do Brasil dos últimos dois séculos. O texto em questão traz uma visão extremamente pessimista da sociedade brasileira, com padrões e valores que relatam sobre preconceitos de classe e de raça, machismo, oportunismo, corrupção, destruição da natureza, delinquência. Esta narrativa possibilita uma aproximação do movimento do Novo Historicismo, escola de teoria literária, nascida nos EUA no final da década de 80, que buscou compreender uma obra de arte literária através do contexto peculiar da cultura e tempo em que a obra surgiu. O presente trabalho foi realizado à luz de teóricos como Stephan Greenblatt, o qual se recusa a entender a história como um fenômeno isolado das demais práticas sociais, pois interpreta como uma das estruturas que se pode ler o espírito de uma época. Essa conceituação histórica que o autor oferece permite um encontro entre a literatura e a prática do historicismo, pela contínua valorização das interpretações, das narrativas na visão de quem constroem, partindo do princípio que o movimento do novo historicismo procurou restaurar a forma de pensar de uma época, ou seja, acredita que deve ser feita uma combinação entre a historicidade do texto e a textualidade da história. Isto significa, colocar em perspectiva temporal e espacial as ações humanas que podem ser desprendidas da análise dos documentos segundo Louis Montrosse.

Palavras chaves: Novo Historicismo, Stephan Greenblatt, Leite Derramado.

Abstract. This article was the resultant of bibliographic research based on the modern western romance *Leite Derramado*, from Chico Buarque de Holanda. The investigation aimed to present an reflection shown in this title about the relation of an family saga characterized by the economic crisis and social decline, having Brazil's history in the past two centuries as a background. This text brings an extremely pessimist vision of brazilian society, with patterns and values that report about racial and class prejudice, machism, opportunism, corruption, destruction of nature, delinquency. This narrative provides an approximation of Novo Historicismo's movement, literary theory school, borned in USA at the end of 80's decade, which aimed to understand one literature work of art by the peculiar context of the culture and time in that the work arose. This work was conducted by theorists like Stephan Greeblatt, who refuses to understand the history as a phenomom isolated from others social practices, because he interprets as one of the structures that can read the spirit of an era. This historical conceptualization that the author allows offer an encounter between literature and practice of historicism, by the continuous appreciation of interpretations, by the narratives in the view of those who build, assuming that the movement of the new historicism sought to restore the way to think of an epoch, that is, believes that a combination should be made between the historicity of the text and the textuality of history. This means, put in temporal and spacial perspective the human actions that can be detached from the documents analysis according to Louis Montrosse

*

Palavras chaves: Novo Historicismo, Stephan Greenblatt, Leite Derramado.

0. Introdução

Visando propiciar uma melhor compreensão no que tange a proposta deste artigo, algumas informações devem ser previamente fornecidas, pois acredita-se serem necessárias, e proporcionaram o embasamento teórico para a reflexão proposta. Inicia-se com dados históricos sobre a época vivenciada. No Brasil, mais intensamente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais com o término da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) surgiu uma forma de pensar diferente que objetivava a transformação do pensamento social, uma vez que a realidade das pessoas passava a ser completamente alterada com o advento de uma série de novas tecnologias voltadas para a produção da época. Uma nova elite surgiu com a também crescente urbanização das cidades; uma burguesia industrial marginalizada pela política econômica do governo Federal voltada para produção e exportação do café.

Este contexto histórico pode ser explicado a partir dos conceitos do movimento do Novo Historicismo, com base nas propostas de Stephan Greenblatt. Este se recusava a entender a história como fenômeno isolado das demais práticas sociais. Ao contrário, a interpreta como uma dentre as muitas estruturas que se pode ler o espírito de uma época. Outra vertente sobre a literatura trata-se da apresentada por Harold Bloom, um defensor fervoroso da arte pela arte em oposição a visões marxistas, historicista, pós modernas e, que se encontra presente neste trabalho. Segundo este autor

O hábito da leitura, como passatempo ou arte, sofre muito no confronto com as mídias, especialmente cinema e televisão, e talvez esteja fadado à extinção na era do computador, exceto que uma necessidade psíquica continue resistindo a tudo, presumivelmente por que ela pode mitigar uma forma central de solidão. A despeito de negações mais ou menos sofisticadas o ressentidas, a leitura de obras literárias permanece sendo uma busca de superar o isolamento da consciência individual. Pode se ler para ficar bem informado, ou por intertreenimento, ou pelo amor da linguagem, mas no fim, o que procuramos, no autor, e a pessoa que nunca encontramos, nem em nos mesmos, nem nos outros (1970, p.48)

Ressalta-se ainda que, dentre as diversas possibilidades de estudos das escolas literárias este estudo buscou realizar leitura da obra Leite Derramado de Chico Buarque de Holanda, Editora Companhia das Letras, lançado em 2009, onde se evidencia as características marcantes da escola literária do Movimento Novo Historicismo em suas 195 páginas, tendo como tema central a política. O modernista realiza o relato nesta obra sobre dois aspectos, estabelecendo um comparativo entre o dia-dia banal de uma sociedade e a industrialização dos tempos modernos. Para isto utiliza-se de um

personagem nominado de Eulálio Montenegro d'Assumpção, nascido em 1907, no Rio de Janeiro.

Nesta fase da literatura, vale evidenciar que os escritores retomam uma narrativa pautada em críticas e denúncias aos grandes problemas sociais do Brasil, tendo tido forte influência do modernismo, marxismo e da psicanálise freudiana. Os assuntos místicos, religiosos e urbanos também foram retomados, apresentando forte influência do modernismo, marxismo e da psicanálise freudiana.

1. O novo historicismo

O historicismo é uma escola de teoria literária nascida nos EUA no final da década de 80 que constitui a base de uma visão de mundo tipicamente moderna e ocidental. Também empregado na vertente do pensamento literário que interpreta os poemas, as peças de teatro como expressão de superestruturas da sociedade. Stephen Greenblatt é o nome mais proeminente desse pensamento. Busca inserção de objetos culturais, textos literários e outros artefatos, como forma de intervenção individual no processo histórico e o tempo que a obra surgiu.

A Intertextualidade desvela as fronteiras entre arte, filosofia, política, antropologia, literatura e economia, tornando-as incertas, devendo o teórico manter-se aberto para diversos vieses distintos. Apesar de ter no marxismo a inspiração para embasar suas interpretações políticas, distancia-se deste ao negar-se a ver à literatura como manifestação da superestrutura econômica de um determinado tempo, recebendo também influência decisiva do pós-modernismo. Outra influência decisiva é da escola inglesa, conhecida como Materialismo Cultural. A principal divergência ideológica, talvez, é que o Novo Historicismo privilegia a análise dos dominantes de uma determinada época histórica, por exemplo, os monarcas, a igreja, as classes altas, enquanto que o Materialismo Cultural baseia-se, em geral, na estrutura mais baixa da sociedade: pessoas e grupos marginalizados, a classe mais pobre, entre outras questões.

Observa-se ainda, que a última das influências facilmente mapeável dentro do Novo Historicismo é a de Michel Foucault. Este teórico francês interessou-se, sobretudo, por questões de poder e epistemologia, subjetividade e ideologia, que são preocupações fundamentais para a escola estadunidense. A noção de *episteme* de Foucault também exerceu influência. *Episteme*, palavra grega para ciência ou conhecimento, torna-se, no vocabulário de Foucault, o “inconsciente epistemológico” de

uma época, ou seja, são as ideias fundamentais que norteiam tacitamente o pensamento científico de uma época. Podemos fazer um paralelo da episteme de Foucault com a noção de paradigma de Thomas Kuhn, porém, em vez daquela se manter restrita a uma determinada ciência, busca englobar todas as ciências de uma época. Como afirma Foucault:

Temos que tratar de acontecimentos de tipos e de níveis diferentes, tomados em tramas históricas distintos; uma homogeneidade enunciativa que se instaura não implica de modo algum que de agora em diante e por décadas ou séculos, os homens vão dizer e pensar a mesma coisa, não implica tão pouco, a definição, explícita ou não de um certo número de princípios de que todo resto resultaria como consequência (pág.167).

Outra contribuição é de Vince Brewton (2005), para este, o termo novo historicismo cunhado por Stephen Greenblatt designa um corpo de práticas e teorias interpretativas que iniciou seus estudos na literatura americana colonial, revolucionária. Esta admite que o novo historicismo faça análise do texto literário de forma a julgar o fato histórico de valor. De acordo com este pensamento apenas é possível conhecer a história textual do passado por que ela esta subordinada a textualidade do tempo presente. Desmente constantemente seu próprio nome.

Já o American Heritage Dictionary apresenta três sentidos para o termo Historicismo: o primeiro seria a crença de que a história atua em processos para cuja alteração pouco o homem contribui. O segundo trata-se da teoria de que o historiador deve evitar todos os juízos de valor em seu estudo de períodos passado ou de culturas anteriores. E o terceiro, traz a veneração do passado na tradição.

Neste sentido, Grenblatt se opõe afirmando:

A crença de que a história atua em processo para cujo alterações pouco pode o homem contribui, pois o novo historicismo foge do uso do termo homem, seu interesse encontra-se não no universal abstrato mas nos casos particulares, contingentes nas individualidades moldadas e atuantes de acordo com as novas generativas e os conflitos de uma determinada cultura. (1989, p 68.)

Face ao panorama apresentado pode-se afirmar que este conjunto de conceitos no permitiu realizar a análise da obra, objeto desta investigação e posteriormente a reflexão da obra conforme se apresenta-se no sub-ítem subsequente.

2. Leite derramado – uma saga familiar

Obra de Chico Buarque de Holanda, nascido no Rio de Janeiro, em 19 de junho de 1944, filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda, músico, dramaturgo e escritor brasileiro desde 1962. Na carreira literária, foi vencedor de três Prêmios Jabuti: o de melhor romance em 1992 com *Estorvo* e o de *Livro do Ano*, e ainda pelo livro *Budapeste*, lançado em 2004 e, *Leite Derramado*, de 2009.

Esta última obra citada, retrata a história da poderosa família Assumpção, na versão de Eulálio, um senhor idoso, internado em um hospital, filho do senador Assumpção, que rememora, repetidamente, para a sua filha e as enfermeiras, a sua história e a trajetória decadente de sua base familiar. Este personagem apresenta também, fatos históricos do Brasil e da mentalidade burguesa incrustada na política brasileira, bem como seus traumas e suas aventuras, o protagonista recontou um Brasil pretérito, através de um olhar no processo histórico de desenvolvimento do país, refletindo em torno do nome no contexto político brasileiro da época.

Eulálio, é um grilhão que pretende a uma corrente homônimos – pai, avô, bisavô, tetravô, todos Eulálio. Era menos que éco o que ele diz por suas lembranças circulam presidente da República, como Venceslau Brás e Epitácio Pessoa. Nomes fortes que massacraram o seu. Só quando pronunciado pela falecida Matilde, o grande amor de sua vida, o nome Eulálio ganha uma irregularidade e parece lhe pertencer (CASTELLO, 2009, p. 3).

Veio de uma família nobre, que tinha uma grande tradição de nomes iguais, porém todos se chamavam Eulálio, mas o próprio se confunde com seus netos, bisnetos, vô, trisavô, e outros familiares. Este livro relata uma grande história de amor mal resolvida entre Eulálio e Matilda. “E qualquer coisa que eu me recorde agora, vai doer, a memória é uma vasta ferida!” (2010, p.10)

Eulálio relembra diversas vezes dessa mulher, a mulata por quem se apaixonou durante uma missa na Igreja da Candelária. O Autor descreve este amor poético, repleto de sentimento piedoso, que se preocupa em demonstrar o não aceite do fracasso deste amor mediante justificativas que remetem a falta de condições de que poderia ter sido diferente. O abandono da mulher é sempre ciclicamente lembrado: "Muito mais tarde, depois que ela saiu da minha vida, mantive o capricho de procurá-la do mesmo jeito, toda a noite, no chalé Copacabana". (2009, p. 46.)

Outro momento de reflexão sobre o abandono pela mulher é quando para justificar sentimentos vivenciados por ele, o autor utiliza o ciúme como um sentimento de inveja, a saber.

Com o tempo aprendi que o ciúme é um sentimento para proclamar de peito aberto, no instante mesmo de sua origem. Porque ao nascer, ele é realmente um sentimento cortês, deve ser logo oferecido à mulher como uma rosa. Senão, no instante seguinte ele se fecha em repolho, e dentro dele todo o mal fermenta. O ciúme é então a espécie mais introvertida das invejas, e mordendo-se todo, põe nos outros a culpa de sua feiúra. (2009, p 62.)

A obra mistura ficção e realidade sem longas exposições, com a maestria concisa que o autor exhibe em sua poética musical. Também se pode constatar momentos de originalidade com relação ao gênero: a sua brevidade, pois normalmente quando se relata uma saga familiar, o resultado são vários volumes; a estrutura narrativa, a originalidade é constatada pela falta de ordem lógica e cronológica, porém, de maneira genial. É possível ir montando esse quebra-cabeça da história da nossa personagem de acordo com suas narrativas, e assim contextualizando ao trazer os costumes e valores do último século, despertando o interesse do leitor, que pode compartilhar a ironia do autor e as verdades que os personagens nos oferecem da sociedade brasileira.

Uma sociedade, a qual é extremamente pessimista: compadrios, preconceitos de classe social e de raça, machismo, oportunismo, corrupção, destituição da natureza, delinquência. Esta forma de narração torna a leitura agradável e intensa misturando momentos divertidos e trágicos ao mesmo tempo trazendo todo o aspecto histórico da época do último século, descrevendo um Rio de Janeiro propiciando a proximidade com o e real, o que conduz a reflexão.

3. O novo historicismo e a obra Leite Derramado

É possível ir montando esse quebra-cabeça da história da nossa personagem de acordo com suas narrativas, e assim contextualizando com os costumes e valores do último século, além de referências a fatos e períodos e acontecimentos como a quebra da bolsa de NY, a Era Vargas, a ascensão nazista e a Segunda Guerra Mundial, a própria ditadura militar, entre outros acontecimentos. “[...]Seu trisavô chegou ao Brasil na comitiva da família real portuguesa, já seu bisavô foi o grande Barão dos Arcos por dom Pedro I (2009, p78), seu avô esteve sempre ao lado de D. Pedro II, enquanto seu pai era um senador da República Velha (2009, p 26). Mas em vez do comunismo, veio a Revolução Militar de 1964, então tratei de lembrar nossas antigas relações de família com as Forças Armadas (2009, p.126).

A falência da família Assumpção se relaciona à temática histórica. As várias casas em que o narrador morou, como as décadas acumuladas em suas lembranças, se sobrepõem e se revezam. Recolocá-las em ordem cronológica é assistir a uma derrocada pessoal e coletiva: o chalé de Copacabana, “longínquo areal” dos anos 20, é substituído por um apartamento num edifício construído atrás de seu terreno; esse apartamento é trocado por outro, menor, na Tijuca; o palacete familiar de Botafogo vendido, torna-se estacionamento de embaixada; a fazenda da infância, na “raiz da serra”, transforma-se em favela, com um barulhento templo evangélico no local da velha igreja outrora consagrada pelo bispo. Embaixo da última morada do narrador, nesse “endereço de gente desclassificada”, está o antigo cemitério onde jaz seu avô.

Esta relação entre a situação familiar e a temática histórica se corrobora com trechos da narrativa que se seguem: “A decadência de uma família leva à mudança de nome até de ruas ou a nomeação de vielas e travessas sem grande importância. (2009, p 77.) “Os liberais tomaram o poder e trocaram seu nome pelo de um caudilho gaúcho”. (2009, p77) “ Conferiu a meu pai aquela rua sem saída. Meu avô também é uma travessa, lá para o lado das docas”(2009, p77.) “Meu avô foi um figurão do Império, grão-maçom e abolicionista radical, queria mandar todos os pretos brasileiros de volta para a África, mas não deu certo”. (2009, p15).

4. A identidade brasileira – reflexo cultural do passado, presente e futuro.

A identidade cultural está intimamente ligada aos costumes, as tradições, e aos hábitos, aos valores, as crenças e o modo de viver em si de um determinado povo. Além disso, é preciso considerar o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou mesmo a uma sociedade. O tema ganha ainda mais relevância quando se considera como se dá a conciliação de uma identidade cultural definida e arraigada com o que é chamado de sociedade intercultural. Nesta obra há vários indícios que se pode visualizar nos costumes de uma época, afim de demonstrar ações típicas do momento cultural, exemplificasse: a educação de antes era marcada pela agressão física, reflexo cultural, “(...) de quando em quando, acho que sentia falta de baixar as calças para meu pai me surrar com o cinto (2009, p74.) Outro aspecto, a se citar trata-se de quando o refinamento da mãe exemplifica uma educação alimentar privilegiada: “(...) minha não suportaria ver um vinho branco em mesa de carne vermelha”(2009, p 88.) Para quem é viajado, torna-se irônico ouvir outro idioma na boca de quem só aprendeu na escola:

"Falava um francês escolar, articulando as palavras como quem passa um ditado...". (2009, p 88.).

Desta maneira, a reflexão permitiu verificar como é importante a historiografia para a construção de um povo e isso se reflete em nossa sociedade atual. "A gente fica a pensar se a história não será em grande parte um romance de historiadores" (MONTEIRO, 1992, p.79).

5. A mudança cultural que passa a sociedade.

O processo de imigração certamente gera nas pessoas, no mínimo, insegurança pelo rompimento dos vínculos sociais e pela perda dos pontos de referência culturais, sociais e religiosos, podendo levar, entre outros fatores, à dispersão de identidade. Essa perda de um sentido de si é o que Stuart Hall (2005, p. 09) chama de "deslocamento ou descentração do sujeito". E, "quanto maior é o sofrimento ao deixar seu país, mais o imigrante luta para preservar sua cultura e tradições" Neste contexto, os fatores etnia, língua, e comunidade são características mais que fundamentais no processo de manutenção e consolidação de uma memória coletiva que culmina, em última instância, na preservação de uma identidade. Confirma-se esta questão na obra conforme segue: "cachaça, que agora era moda servir até em locais requintados".(2009, p 66.)" O assassinato do pai de Eulálio exhibe a corrupção e a violência de um tempo que marcou a política brasileira, e a qualidade dos impressos da época é vista de modo elitista:" (2009, p72.)_[...] jornais que gente de respeito não lê".

Esta vertente apresentada auxilia no aprofundamento no sub-ítem que segue mediante o refinamento que traz outra face que se relaciona a costumes de época. A senhora já deve ter lido que em 1930 os gaúchos invadiram a capital, amarraram seus cavalos no obelisco e jogaram nossas tradições no lixo (2009 , p.77).

6. Sutilezas ideológicas e psíquicas..

Outro momento que se pode visualizar relaciona-se aos costumes da época é o caso do "vestido azul" comprado pelo pai para a amante, objeto de alta concentração significante. Esse objeto se expande, no nível da narrativa, como índice de elucidação da intriga, no nível fantasmático, como obsessão repetitiva do filho, e no nível sociológico, como ilustração dos usos e costumes de uma classe. Tudo, neste texto, é

conciso e preciso. Como num quebra-cabeça bem concebido, nenhum elemento é supérfluo. Como corrobora Peruzzo “Comunidade nos dias atuais carrega noções de “coisas” em comum, de laços fortes entre os membros e de um “movimento” em torno do coletivo que supera as amarras do individualismo. (2003, p. 56).

Estas relações de vida de uma sociedade em um determinado período permite todo este entrelaçamento que possibilita acrescer novos elementos a reflexão em pauta cuja abordagem da sequencia no sub-ítem na sequencia.

7. Preconceito

O preconceito de gente rica por gente que trabalha aparece, assim como a valorização e a desvalorização de determinados profissionais no curso da história: "Mas este seria um jantar reservado, sem garçons nem tochas, porque mamãe ainda guardava luto, e a muito custo concedera em abrir a mansão para um simples engenheiro (2009, p85.).

"Conhece-a na missa fúnebre do pai na igreja da Candelária, onde a moça era congregada mariana. Retrata-a do seguinte modo: “[...] pele quase castanha, era a mais moreninha das sete irmãs, filha de um deputado correlegionário do meu pai” (p. 29-30). Percebendo a empolgação de Eulálio pela jovem, a mãe dele chega mesmo a lhe perguntar sarcasticamente se “Matilde não tinha cheiro de corpo” (p. 20 e 29). A insinuação deriva do fato de a moça ser mestiça e, portanto, teria cheiro de suor de negro, sinônimo de trabalho manual, de serviçal. Tal preconceito abjeto e secular foi largamente difundido e utilizado pela elite dominante como uma das formas de diferenciação e de discriminação para reproduzir privilégios e desigualdades. Mais tarde, o protagonista procuraria assegurar à filha do casal — Eulalinha — que Matilde “nunca foi mulata”: “Teria quando muito uma ascendência mourisca, por via de seus ancestrais ibéricos, talvez algum longínquo sangue indígena” (p. 149).

8. Conclusão

A investigação realizada possibilitou a reflexão de que narrativa do autor permitiu um encontro entre a literatura e a prática do historicismo quando este nos conta fatos fictícios, ocorridos num determinado tempo e lugar mas com fortes referências ao mundo real, envolvendo certos personagens e episódios, ocorrendo assim relação de

anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados. Isto remete a constatação de que houve uma combinação entre a historicidade do texto e a textualidade da história.

Assim, a forma pela qual o autor vai construindo a narrativa trazendo continua valorização das interpretações, partindo do princípio que o movimento do novo historicismo procurou restaurar a forma de pensar de uma época traz a riqueza dos detalhes que possibilitam a constatação desta assertiva.

Outrossim, pensar a obra *Leite Derramado* como uma ilustração concreta onde a coesão e coerência textual demonstra como o autor com maestria rompe as fronteiras entre arte, filosofia, política, antropologia, literatura e economia mediante a aproximação com a historicidade e por conseguinte ao movimento do novo historicismo, apresentando uma série de questões de caráter ideológico.

A análise realizada permitiu ainda, na reflexão realizada, a constatação de que as figuras de linguagem utilizadas pelo autor são mais que meramente um recurso mas uma maneira de encarar os fatos assim, como a preocupação do autor pela perfeição da linguagem relacionada as regras gramaticais.

9. Referencias

BLOOM, Harold- **Como e Por que Ler**, Rio de Janeiro Tradução Jose Roberto o´she e Marta M. o´she, 2001. Disponível em <http://www.tc.umn.edu/~ryahnke/film/cinema1.htm>. Acesso em maio de 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

HOLANDA, Chico Buarque de – **Leite Derramado**, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GREEBLATT, Stephen. **New historicism**. Editora H. Aram Vesser, Nova York, 1989.

MONTEIRO, Tobias. In: CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PERUZZO, Cicília. **Mídia Local e Suas Interfaces com a Mídia Comunitária**. *Anuário UNESCO/UMESP de Comunicação Regional*. São Bernardo do Campo, Cátedra Unesco/UMESP, 2003.

CASTELLO, José . Vazio que define o mundo. Disponível em: http://chicobuarque.com.br/critica/mestre.asp?pg=crit_leite_globo_cast..htm O globo. Acesso junho de 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LEITE DERRAMADO: MECANISMOS DESCONSTRUTIVOS

Winston Tavares Mello (graduado) - UNIANDRADE

A fonte da noção de literatura de Jacques Derrida se encontra, é bem conhecido, na filosofia de Heidegger. Mais precisamente na analítica existencial do ser-aí levada a cabo em *Ser e tempo* (1927). A concepção tradicional aristotélica do homem como um animal racional é derogada em favor de uma visão fenomenológica que descreve o homem como uma sucessão de modos de ser. O homem não seria um *quid*, isto é, uma coisa com propriedades classificáveis em um sistema de categorias, mas apenas uma abertura para diferentes modos de ser.

O homem é, portanto, *compreensão de ser*, essa compreensão não é um fenômeno intelectual, um processo da razão, pois se dá antes de qualquer filosofia explícita. A compreensão é o fundamento da existência do ser-aí, que sempre a cada momento se encontra nesta ou naquela compreensão. Consistindo, portanto, em abertura para o ser, o homem é um ente inacabado, sempre em processo, sempre em busca de significado, por isso mesmo é livre. A abertura e indefinição do homem, sua falta de essência em outras palavras, são garantidores da sua liberdade.

Não havendo um sentido último para o homem, não pode haver um sentido último para o ser em geral. O sentido da totalidade, o sentido para o ser em geral é sempre buscado mas nunca atingido, é sempre adiado. Nos conformamos sempre com um sentido limitado e local. Daí o significado do conceito de *differAnce* no pensamento de Derrida. Há um adiamento, um diferimento do sentido em direção a uma totalidade nunca atingida.

A ordem do mundo. A ordem política e científica, religiosa e literária, de qualquer hierarquia, apenas é possível enquanto um jogo de forças no interior de um sistema aberto mas que não faz referência a um exterior. Deus e o mundo real não podem ser invocados para defender a veracidade de um discurso, pois Deus e a

realidade são discursos. Eles se impõem como centros de poder, e não por serem “verdadeiros”.

Estamos então em um mundo em que a possibilidade de um sistema totalizante que abarcasse o ser em geral e oferecesse um sentido último para a vida é absolutamente descartado. Não por acaso o texto de Derrida é considerado um marco do pós-modernismo, que tem como marca a derrubada das perspectivas teleológicas do racionalismo. O pós-modernismo significa o fim das utopias teleológicas na medida em que nega a visão da história como um processo. A história não vai lugar algum, nem no sentido de uma redenção dos males do mundo pela educação, nem pela tomada do poder pelo proletariado e a subsequente abolição da luta de classe. Estamos, segundo Derrida, habitando as ruínas da modernidade sem ter para onde fugir. Resta a arqueologia das ruínas.

O homem continua, na pós-modernidade, livre e indefinido. O que lhe resta fazer? A pergunta pela vida ética se torna, pelo colapso da metafísica, a alternativa e necessidade natural da filosofia. Exemplo disso é o trabalho tardio de Derrida acerca da justiça. Uma das coisas que restam a fazer é entender os mecanismos de dominação pelos quais os discursos hegemônicos se impuseram no ocidente. Uma vez que não há sentido final para a existência, é preciso se situar dentro das regras do jogo de poder que constitui o real e desmontar seu maquinismo.

Derrida aponta para um mecanismo binário de organização do real perceptível dentro de qualquer discurso, sempre uma dualidade que justifica a precedência concedida a um dos polos da relação. São incontáveis exemplos: verdadeiro/falso, razão/loucura, ser/nada, macho/fêmea. Em cada uma dessas oposições um elemento subjuga o outro e assim se justifica como detentor do direito de definir a forma da realidade.

Esclarecer essas oposições é desmontar a estrutura de poder, sem, no entanto, oferecer um substitutivo, pois em nome de que valor ele poderia ser oferecido? Daí o caráter errático e obscuro do texto de Derrida, pois de início se coloca a tarefa de argumentar sem se valer das categorias lógicas de verdadeiro e falso e sem se valer de uma estrutura argumentativa em um sentido clássico.

O elemento superior em uma hierarquia binária de valores ocupa o lugar de centro de poder e força estruturante do real. O exemplo do professor Fry, de Yale, é a torre Eiffel. A torre se impõe como elemento organizador da cidade de Paris. A torre é

muito mais recente que a cidade, entretanto, de toda parte pode ser vista, e é nesse sentido a referência vertical por meio da qual a “planície”, isto é, todos os outros prédios e cada transeunte pelas ruas pode se orientar e identificar a sua posição relativa. Da mesma forma que o conceito de bom gosto informa a posição relativa de cada espectador em sua relação com uma obra de arte. O valor superior, o belo, a verdade, Cristo, para citarmos os mais destacados, ocupa o centro do sistema e relega o resto a condição de periferia, de entidade ontologicamente derivada. O centro é o poder que vigia e pune, que atribui valor e desvaloriza o que se lhe opõe.

Nessa análise espacial do poder como força que estabelece o lugar da cada ente no ser e relega outros ao não-ser, como, em um exemplo extremo, o nazismo. Derrida evidencia sua origem estruturalista. O poder é uma estrutura que se repete em todos os níveis quase com a mesma configuração: centro, periferia, verticalidade. O que, entretanto marca a diferença fundamental entre a desconstrução e sua origem estruturalista é a noção de “diferimento”. A estrutura não é simultânea: ela nunca se dá no todo porque o todo nunca se mostra em parte alguma. A totalidade é sempre adiada porque o sentido apenas é perceptível na compreensão de determinado homem. Um homem determinado, finito, localizado. Derrida empreende assim um corte vertical subjetivista no pensamento estruturalista que submete toda visão estrutural a um ponto de vista de um sujeito histórico.

Pretendemos empregar a título de exercício interpretativo esse “programa”, pois Derrida insiste que não se trata de um método, de identificação de oposições ao texto de *Leite derramado* (2009). Identificadas oposições, resta esclarecer que papel ocupam na economia do romance, para avaliar se tais esclarecimentos contribuem para um melhor entendimento da obra e de suas tensões ocultas.

A narrativa de um processo de ruína e decadência deve representar necessariamente a dialética dessa ruína. Mas *Leite Derramado* pode ser lido como a narrativa de um amor infeliz, portanto, um amor também arruinado. A ruína econômica e política dos Assumpção coincide com o romance malsucedido de Eulálio. Um evento é causa do outro, ou seriam ambos sintomas de um fenômeno mais amplo? Acompanhamos a longa decadência de um Eulálio jovem, rico, influente e apaixonado até a penosa situação de um velho pobre, praticamente abandonado em um quarto de um hospital público.

Eulálio não é um personagem trágico. Não há nenhuma falha trágica de caráter ou erro capital que possa ser apontado como a causa de sua ruína. É perceptível um certo fatalismo no tom da narrativa do velho Eulálio, como se não houvesse parcela de responsabilidade a lhe ser atribuída na ordem dos acontecimentos. Há sem dúvida culpa em relação ao tratamento muitas vezes preconceituoso que dispensou a Matilde. Essa culpa é admitida em várias passagens e fica claro que uma raiz da sua infelicidade, do seu casamento fracassado, é a desigualdade na relação com Matilde. Desigualdade de classe, de cultura, de cor, que Eulálio não soube ou não teve como superar. A assimetria na relação, destacada desde o início pela oposição da mãe ao casamento e lembrada sempre na narrativa do velho Eulálio pode ser considerada a relação hierárquica fundamental da trama.

A posição dominante do homem sobre a mulher, na situação em questão é potencializada pela concorrência com as assimetrias de classe e cor. Eulálio encara seu casamento com Matilde como uma concessão feita ao “mundo inferior”, ao “pessoal da cozinha”. (BUARQUE, 2009, p.45) Concessão feita, ele sabe bem disso, pelo desejo incontrollável que sente pela mulher. Na economia psíquica do narrador encontramos então a consciência de uma dupla concessão na verdade, primeiro aos “instintos inferiores”, depois ao mundo hierarquicamente inferior dos não-aristocratas.

A consciência dessa fraqueza, desta traição aos princípios da sua casta, explica o sentimento de vergonha pela esposa. A vergonha, ao lado do ciúme, parecem ser os motivos, identificáveis da perspectiva do leitor, da suposta fuga de Matilde. Mas a vergonha tem seu fundamento na assimetria hierárquica entre os dois. Na oposição entre dois polos de poder, a saber, o poder patriarcal versus o desejo físico. Seria possível argumentar, com alguma razão, que Matilde é quem ocupa a posição hierarquicamente superior na relação, uma vez que Eulálio abandona seus escrúpulos de casta e todo cálculo social para se casar com ela. E que, de fato, não deixa de amá-la por toda a vida. Entretanto, na estrutura social em que se insere seu casamento, é Matilde quem tem de se adaptar e assumir um papel de submissão. A narrativa não dá voz a Matilde, mas sua fuga indica uma situação em que o diálogo não era possível, que a acomodação das diferenças não era possível. É possível resumir a atitude de Eulálio com relação a esposa, apesar do amor, em duas palavras: posse e domínio.

Uma tal relação de absoluto desequilíbrio de poder em favor do homem é a forma na qual Eulálio tentou fixar seu amor, colhendo como resultado um absoluto

fracasso.

Matilde significa para o narrador, quase sempre, um objeto. Um objeto do qual poderia dispor ao seu prazer, como as fazendas, as ações, o casarão do Botafogo. Esse objeto do desejo e do poder escapa. Foge de seu controle. Na relação entre Eulálio e a esposa, a assimetria se resolve pelo fim da relação, pela separação. O romance se desenvolve em uma perspectiva aberta, “macro”, da ficção histórica, e uma perspectiva fechada na relação infeliz de narrador. Sob a perspectiva aberta, o texto oferece alguma solução para essa oposição de poder homem/mulher? Podemos dizer que sim, na imagem da mulher liberada, que pode dispor do seu prazer sem culpa, e, portanto, é senhora de seu corpo. Essa imagem é apresentada na figura da namorada do neto de Eulálio D’Assumpção.

A relação de domínio do homem sobre a mulher é um elemento do culto de um valor. Um valor assumido pelo homem como uma característica essencial, quando não como sua própria definição: a virilidade, o poder do varão (lato sensu). Na passagem marcante em que Eulálio deixa correndo as exéquias do pai, escondendo uma ereção, a virilidade é o elemento apresentado como anterior ao desejo e posse por Matilde. O menino corre para casa, toma um banho frio, e sente sua ereção fortíssima, como se o desejo de seu pai por todas as mulheres do mundo tivesse sido herdado por ele, juntamente com os títulos e a riqueza. O pai do narrador é apresentado com um homem de varias amantes, morto por um marido ciumento, que leva o filho para uma iniciação sexual em um bordel. A virilidade é uma das chaves da imagem paterna que Eulálio vai tentar emular, além de uma característica particular também sua, pelo que podemos concluir das estratégias e necessárias saídas urgentes da empregada para comprar alguma coisa. Podemos também citar como exemplo da virilidade como forma de exercício de poder o desejo adolescente de possuir o escravo Balbino.

Que poder se opõe à virilidade? Para considerarmos a virilidade um elemento de uma estrutura binária de poder, é preciso de um elemento oposto, que o contradite, que o limite e por fim, que o dissolva. O narrador não parece ter encontrado dificuldades para o exercício da sua virilidade: casou-se com a mulher que desejava, frequentou prostitutas, como o pai. A impotência é o não-poder que se opõe à virilidade. O velho e doente narrador é sem dúvida um homem já impotente, não é essa impotência que se contrapõe a sua extrema virilidade inicial. A virilidade é dissolvida pela impossibilidade de realizar o seu desejo pela mulher amada em outras mulheres.

O narrador presta contas de suas fracassadas tentativas de substituir, na cama evidentemente, Matilde por mulheres que se vaziam passar por Matilde. Essa mulheres vestiam suas roupas e Eulálio tentava ver encarnada nessas impostoras a amada desaparecida. Mais uma prova de quão objetual era a relação com Matilde, a ponto de supor possível sua simples substituição por uma duble. Em todo caso, a substituição não é possível, a impostura é evidente, e o resultado é insatisfação, portanto, a impotência.

Podemos considerar a virilidade como o elemento concreto do exercício de poder na relação do narrador com a mulher. É neste exercício que ele, por assim dizer, literalmente a “possui” e a subjuga. A repetida cena na cozinha, em que segura seus pulsos contra a parede é bem sugestiva. Podemos citar também o joguinho, patrocinado pelo pai do narrador em que as prostitutas apanham moedas do chão “sem usar as mãos” como muito ilustrativa da categoria de objeto lúdico e de mera recreação em que as mulheres se encontram no imaginário do aristocrata. Com a fuga, entretando, desaparece o objeto dessa virilidade, e na impossibilidade de encontrar sucedâneos para a posição ocupada por Matilde, a impotência resta como elemento preponderante, no final das contas nessa relação virilidade/impotência.

A oposição entre virilidade e impotência é um elemento de uma outra oposição mais ampla, a saber, entre saúde e doença. O ponto de vista do narrador é o ponto de vista do doente. De início, aliás, é difícil diferenciar a narrativa “real” do delírio. É incerto o estatuto do discurso do narrador, pois trata-se de um narrador que não tem certeza sobre sua própria condição: não sabe se relembra ou se sonha. Essa incerteza no sentido de uma falta de garantias é a condição do doente. O doente é aquele que não depende de si, não pode garantir a si mesmo. Estamos diante da figura clássica do narrador não-confiável. Mas trata-se de um caso muito mais grave que o do protagonista de *Dom Casmurro* (1900), por exemplo. Bentinho não é confiável porque ele mesmo não tem certeza daquilo em que se esforça para acreditar: a traição de Capitu. Bentinho não é confiável porque não é honesto consigo mesmo e é cego pelo seu ciúme. Eulálio, que em muitos sentidos representa uma reencarnação literária de Bentinho, é ainda menos confiável. Ele também não percebe as zonas de sombra na sua narrativa, mais: a fraqueza física e o delírio colocam todo seu discurso em dúvida.

A narrativa, partindo do ponto de vista da doença, se desenvolve como uma nostalgia da saúde. A passagem em que o velho Eulálio narra seu cotidiano logo após o casamento mostra a leveza de uma vida sem restrições: acompanhamos o narrador

dando “um pulo” no senado, onde sempre era convidado para almoçar com algum político ou almoçava sozinho em uma “casa de pasto”, acendia um charuto, caminhava, antes das dezesseis estava em casa, então a empregada tinha de dar sua saída estratégica pois ele e Matilde faziam uso de todos os cômodos da casa. Essa despreocupação da saúde, a leveza dos pequenos prazeres, almoçar, caminhar, fumar um charuto e fazer amor, contrasta penosamente com a situação final do narrador, preso a uma cama e dependendo de estranhos, sendo transportado para cima e para baixo como um objeto, como um objeto inútil, aliás, como um traste. É como um traste que o narrador se sente ao ser encarado sem cerimônia dentro do elevador, quando era transportado para uma das sessões de radiografias. A condição do doente é, portanto, a de alguém de escorregou da condição de sujeito para a de objeto de sua própria vida. O doente não tem mais autonomia subjetiva: foi internado a contra-gosto e vai ficar até que determinem o contrário, um vez internado, sua rotina é decidida por outros: quando comer, quando dormir, quando tomar banho. Seu corpo é manipulado, examinado, sedado, transportado. O homem ativo e autônomo passa a tutelado e passivo.

Poderíamos supor que a oposição entre doença e saúde é diferente daquela entre homem e mulher, pois quando há um elemento o outro desaparece, não havendo propriamente uma luta entre os dois. A luta por saúde já é doença, uma vez que saúde consiste em se sentir bem sem ter de fazer esforço para isso.

A narrativa, entretando, consiste em uma crônica da decadência em todos os níveis. A saúde é vista em retrospectiva, a partir do ponto de vista da doença, com o tom da nostalgia por um tempo perdido. Como se resolve essa oposição? Não há composição possível entre saúde e doença, salvo na perspectiva nietzscheana em que a doença aparece como um esclarecimento sobre o que significa saúde, e assim como uma ampliação do domínio da saúde. A dialética entre saúde e doença termina com a ocorrência de um terceiro elemento que elimina radicalmente os primeiros: a morte.

O romance evolui com a “câmera” colada em Eulálio e a narrativa dos seus fracassos e fraquezas e ocasionalmente amplia a visada para uma tomada mais ampla da situação histórica em que viveu o narrador. Nessa visada aberta a narrativa assume a natureza de uma ficção histórica, e as oposições que então se desenham se apresentam em uma perspectiva muito ampla. Em simples palavras, a narrativa de Eulálio figura o processo de queda da nobreza imperial, escravagista e aristocrática para a posição social quase oposta. O nobre, rico e orgulhoso protagonista, se transforma em um moribundo

pobre, em um hospital de pobres. E não apenas por culpa da sua falta de tino comercial ou irresponsabilidade no trato da fortuna que herdou. Mas por movimentos históricos que relegaram a antiga nobreza imperial ao limbo. Boa parte da fortuna de Eulálio é subtraída pelo genro arrivista Américo Palumba, mas a maior parte é consumida pela crise econômica de 1929. A influência política da família decai não apenas pela perda de poder econômico, mas porque as forças hegemônicas no país, nos anos 30, são radicalmente alteradas: a revolução de 1930 significa a derrubada final das elites do centro do Brasil, Minas, Rio e São Paulo, por uma força vinda do sul, a serviço do capitalismo industrial e mercantil, contra a oligarquia da terra, remanescente do Império. A derrocada dos Assumpção não é a tragédia de uma família, um acontecimento fortuito, mas a figuração do deslocamento da classe social que governou o país desde a independência para uma posição de insignificância no jogo de forças político.

A força opositora da aristocracia não é, entretanto, a democracia. Uma vez que o sistema político imperial também era, formalmente ao menos, democrático e a república velha era tudo menos democrática. A aristocracia, no Brasil tem seu opositor no popular, ou popularesco. A nobreza brasileira consistia em uma espécie de pastiche da europeia, salvo algum parentesco mais próximo, como no caso de Pedro II, descendente direto de Napoleão e da antiga tradição aristocrática portuguesa. Esse pastiche se via ameaçado pelas forças locais “incivilizadas”, das quais um bom exemplo oferecido pelo texto é a música popular. A mãe do narrador se escandaliza com a “batucada” que Matilde produz ao piano Pleyel. O piano é um elemento indispensável nas boas famílias, e parte da boa educação dos filhos da elite consistia em saber tocar piano e tocar as peças clássicas. Trata-se de um símbolo da aspiração pelo “mundo civilizado” europeu. Quando Matilde toca uma batucada no piano, uma peça profana portanto, é como se o mundo da cozinha, dos de pele morena, invadissem o sonho europeu da aristocracia. Em outra passagem significativa, o engenheiro francês dança o maxixe com Matilde por meia hora e depois é deixado em casa pelo casal, a informalidade de Dubosc ao se despedir dela nesse momento, contrasta com a cerimônia com que lhe beijou a mão horas antes. Como se o maxixe abolisse a necessidade de formalidades, ou seja, o trato civilizado é abandonado pela liberalidade do popular. O francês deve ter concluído que Matilde era mulher para dançar maxixe e não para beijar a mão, deduz Eulálio. Algum tempo depois, em um jantar no casarão da mãe do narrador, o mesmo francês confunde

o tempero provençal de um prato com tempero africano, para indignação violenta da dona da casa, que dispunha inclusive de um chofer francês.

Quando Clóvis Beviláqua escreve o código civil em 1916, justifica a ausência do divórcio nos seguintes termos: seria uma ameaça a instituição do casamento e uma concessão aos instintos mais primitivos, que geraria famílias sucessivas, desagregando a ordem social que se espera de um país civilizado. O código tinha portanto um missão civilizadora e essa era visão que a elite tinha de seu papel social. Civilizar significava copiar o melhor da cultura européia e adaptar a todo custo no Brasil. Entre o aristocrático e o popular desenrola-se uma tensão entre o nacional e o estrangeiro. O estrangeiro representa o europeu (o único estrangeiro que se via por aqui) considerado sempre como paradigma de valores cristãos civilizados, modelo de estética, política e jurisprudência, e o nacional surgia como seu oposto, como o primitivo, o bárbaro, o selvagem, como a força que precisava ser domada, mediada e instruída pelos valores superiores da civilização. Estamos em um universo intelectual distante do modernismo, que propunha uma virada da perspectiva em favor do local e contra o estrangeiro.

Vale lembrar a posição geograficamente remota que o país ocupava em relação aos centros europeus, distante dias de viagem por mar, como a viagem que Eulálio faz a bordo do Lutétia, para descobrir, em Londres, que bolsa de Nova Iorque havia quebrado e que boa parte de sua fortuna havia sido pulverizada da noite para o dia. A bordo do Lutétia o narrador tem uma amostra das mudanças que estão por vir. As gorjetas que ele oferece são parcimoniosas se comparadas as dos “homens do norte”, essa gente “do norte”, que fala alto e ostenta as gorjetas que oferece, já divide a primeira classe com o nosso aristocrata.

A partir dos anos 30, com crise econômica e a revolução, o “novo” parece se impor e a velocidade da decadência dos D’Assumpção se acelera. O novo significa basicamente, que um novo grupo assume o poder com Vargas, desalojando os aristocratas fundiários, abatidos pela crise nas exportações. O poder urbano, industrial, se afirma contra o poder agrário tradicional e demandas de uma sociedade urbana aparecem em cena: o voto feminino, direitos trabalhistas. Podemos também supor que a cultura de massa, com o cinema e o rádio desfecharamo golpe de misericórdia no modelo de cultura e educação erudita preconizada pelas antigas elites. A tensão entre o aristocrático e o popular se resolve em uma tensão entre o antigo e o novo. O novo significa então: liberalismo político, cultura de massa, urbanização da sociedade, uma

certa relativização dos valores morais burgueses. Nelson Rodrigues apresentou a sociedade carioca desse período, já nos anos 40, como uma sociedade marcada por uma enorme hipocrisia, onde a distancia entre o que se dizia e o que se fazia, entre o ideal e o real portanto, era a fruto de muito de sua desgraça. Sintoma talvez de um período de mudança em que o antigo, ao menos na forma, ainda subsiste, mas o espírito do tempo já é outro. Daí o descompasso entre o discurso e a prática e a hipocrisia, a disfarçar esse descompasso. A desgraça do narrador vem, justamente, em grande medida, da sua pura e simples recusa em aceitar o fato de que sua esposa não preenche os requisitos para o papel social que ele esperava que assumisse.

A oposição entre o antigo e o novo surge no romance também no elemento religioso. O jovem Eulálio frequenta a Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, o velho Eulálio é perturbado pelo barulho de um culto neo-pentecostal: “Deus é poder”. O censo realizado antes da realização da copa do mundo de 1950 indicou uma maioria de mais de 90 por cento de católicos, uns poucos luteranos e insignificantes ateus e judeus. Religiões de origem africana nem apareciam na lista, os terreiros eram fechados no tapa. A Igreja católica tinha um vínculo institucional com o Império, D. Pedro II era o chefe local da igreja, portanto, a religião católica, do ponto de vista do narrador, não era uma escolha pessoal mas um distintivo de classe. A queda da aristocracia foi também, em certa medida, a queda da hegemonia total da Igreja católica. À época da velhice e doença do narrador, possivelmente no início dos anos 2000, o percentual de católicos havia caído para perto de 65 por cento da população brasileira.

No choque e passagem do antigo ao novo ocorre a destruição material, arquitetônica, do passado. A narrativa de Eulálio é pontuada por referências a lugares da infância e juventude que não existiam mais. Somos informados do desaparecimento do chalé em Copacabana, do casarão de Botafogo e da fazenda na raiz da serra. A destruição material desses cenários da vida passada significa o fim de uma posição de poder e de um estilo correspondente a essa posição. Podemos pensar nos casarões da Avenida Paulista, ocupando originalmente uma posição de destaque na capital, eram símbolos concretos de poder. Hoje esse espaço é ocupado, não por acaso, pelo centro financeiro capitalista, o poder ocupa materialmente o centro. Nas cidades gregas antigas de tradição democrática, o centro da cidade era um espaço aberto, a *agora* pública, onde os cidadãos se encontravam para o comércio e a política.

O desaparecimento de uma sede material do poder, por exemplo, o casarão de Botafogo, é uma consequência da diluição da posição de poder ocupada pela aristocracia na hierarquia de forças nacional. A *pacificação* é uma tomada de espaço correspondente a nova parcela de poder conferida a classe média na última década. Esses lugares desaparecidos surgem no romance como cenários da felicidade perdida. É à fazenda da raiz da serra que o protagonista, em delírio, planeja levar sua nova esposa. Um lugar onde os erros do passado seriam apagados e encontraria o futuro idealizado. Encontramos mais um dos vários pontos de parentesco com *Dom Casmurro* (MACHADO DE ASSIS, 1900) nessa nostalgia arquitetônica. Bentinho mandara reconstruir a casa de Mata-cavalos, onde passara a infância, em detalhe, para concluir que faltava na casa reconstruída o principal: o Bentinho jovem.

No jogo de oposições que constitui o tecido do romance se destaca uma oposição fundamental, que resume todas as outras. A radical assimetria de posição entre o branco e o negro. O aristocrata e seus valores representam uma civilização branca europeia e cristã, contra a qual o negro, ou o nativo americano, se apresentam como o estranho inconciliável. O subalterno branco pode eventualmente se tornar rico e ser agregado, como no caso de Américo Palumba. Entretanto, o negro é classificado como ontologicamente inferior. Não há redenção possível, ao menos no plano social, espiritualmente ele deve aceitar a religião cristã e a igreja e pode salvar sua alma. No plano secular sua posição social é absolutamente determinada. Esse é um traço distintivo da escravidão moderna: o rebaixamento ontológico do outro a uma posição de sub-homem. Um escravo grego jamais seria considerado menos humano, sua condição de escravo era fruto da sorte, da derrota na guerra ou da impossibilidade de saldar uma dívida. Apenas com Aristóteles, em um momento tardio do pensamento grego, o escravo é considerado escravo *por natureza*.

A tensão de cor surge em várias passagens ao longo do texto. A mãe do narrador pergunta pelo “cheiro de corpo” de Matilde, porque ela era de pele castanha, portanto, uma mestiça. O fenômeno da mestiçagem, que quase não é encontrado na América do Norte, oferece possibilidades de trânsito entre os estamentos sociais. Uma mulata pode ser considerada “branca” se casada com um homem branco de boa família, enquanto uma mulata pobre é “negra”. Esse é mais um caráter problemático na caracterização de Matilde: ela não pertence à classe de Eulálio, onde se estabelece como que provisoriamente, também pela cor de sua pele, como a mãe do narrador faz questão de

lembrar. Seu corpo que dança sob o vestido, sua batucada ao piano, tudo parece lembrar, ao narrador, que Matilde tem um pé na cozinha. Daí sua vergonha em se ligar a essa gente “que vive na cozinha”. O desejo adolescente do protagonista de possuir o escravo Balbino é um bom exemplo da situação de sujeição objetual do negro em relação ao senhor branco. O escravo Balbino, entretanto, se mantém fiel a família do senhor até o fim da vida, até muito depois da abolição da escravatura. A consciência de superioridade branca e a dominação criam no dominado uma consciência dominada, em certo sentido uma aceitação das *razões* do dominador. A adoção por parte dos escravos do nome de seu antigo senhor ilustra a dificuldade em encontrar um caminho de afirmação da identidade africana, sonhada pela sociedade branca brasileira. Restava o caminho de emular essa sociedade e tentar juntar-se a ela, começando pelo próprio nome.

A oposição racial branco/negro é um desenvolvimento de uma oposição mais fundamental, a saber, a de senhor e escravo. Um sistema binário de oposições de posições de poder apresenta oposições amplas e outras mais restritas, oposições inconciliáveis e outras que caminham para uma síntese. A oposição senhor e escravo é uma dessas oposições que pode ser considerada a matriz de muitas outras.

Hegel, na *Fenomenologia do Espírito* (HEGEL, 1806), vai utilizar a dialética entre senhor e escravo, ou entre senhor e servidor, como ensina Castoriadis, para ilustrar nada menos que o nascimento da sociedade e da história. A consciência, diz Hegel, enquanto voltada para o puramente material, a necessidade de alimento, por exemplo, paira sobre a materialidade e não toma pé diante de si mesma. O assenhorear-se de si da consciência ocorre quando o desejo, que é a substância dessa consciência, se dirige a algo não-material, mas semelhante a si mesmo: a um outro desejo. Desejar o desejo de outro é exigir que o outro reconheça o nosso desejo, e assim o afirme e dê realidade. Quando uma consciência deseja o desejo de outro a ponto de colocar em risco a própria existência em um combate de morte, e outra consciência recusa esse combate e aceita o desejo que se lhe impõe, então começa a história. Então começam as trocas entre os homens, os grupos com um líder, as famílias.

Na economia do romance, como se resolve a oposição entre senhor e escravo? Mediada pela relação racial, essa oposição se resolve de uma forma irônica, em que o escravo torna-se o senhor. Os descendentes da mestiça Matilde oferecem ao nome D'Assumpção um herdeiro negro. A decadência aristocrática, marcada no caso de

Eulálio pelo seu casamento com uma mulher socialmente inferior, transforma-se finalmente em uma inversão, em que o nome D'Assumpção, originalmente branco, nobre e rico, pertence agora a um negro pobre e marginal. Que encontra morte análoga a do pai do narrador, aliás, assassinado por um motivo de natureza sexual, morre deitado de bruços no tapete. Vale lembrar também a relação entre a mãe do narrador, já senil, e o velho Balbino, a quem confunde com o senador falecido. O velho Balbino morre na cama do senador, vestindo um pijama com seu monograma, virtualmente encarnando o seu antigo senhor.

Finalmente, lembramos ainda, os equívocos da enfermeira ao pronunciar ou escrever o nome de família do narrador. O nome D'Assumpção, outrora um título de nobreza, é despojado de qualquer significado social. Um nome de um negro assassinado, que pouca importância suscita quanto a como se escreve ou se pronuncia: materialmente e sonoramente ele se dissolve. Porque foi socialmente esquecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, Chico. **Leite Derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CLARK, Timothy. **Sources of Derrida notion of literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1989.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LEITE DERRAMADO: ROMANCE HISTÓRICO?

Luiz Roberto Zanotti (pós-doutorando)- UFMG

0.Introdução

No ensaio *The historical novel* (1937), o filósofo e crítico marxista George Lukács procura efetuar uma análise teórica da interação entre o espírito histórico e os grandes gêneros da literatura. Para o filósofo, apesar do grande talento dos melhores expoentes do Romance Histórico de então, ainda se sofria em muitos sentidos as reminiscências do poderoso e ainda não extinto legado da burguesia decadente. Para efetuar esta análise, Lukács mostra como o Romance Histórico tem sua origem, seu desenvolvimento, seu crescimento e posterior declínio dentro do panorama das grandes transformações sociais (LUKÁCS, 1981, p. 9-30).

Segundo o crítico marxista, o Romance Histórico modelar surgiu no início do século XIX com o romance *Waverley* (1814), de Sir Walter Scott, mas ele próprio salienta que romances com temas históricos já podiam ser encontrados nos séculos XVII e XVIII com certa tendência de tratar adaptações medievais da história clássica ou do mito, modalidades que podem ser consideradas como "precursores" do Romance Histórico. Estes romances, no entanto, são históricos somente no que diz respeito a sua escolha puramente externa do tema e traje, pois não só a psicologia dos personagens, mas também os costumes descritos são totalmente da época do próprio escritor.

Lukács cita, como exemplo, o romance *O Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, uma história onde somente as curiosidades do meio é que importam e não se constitui de uma imagem artisticamente fiel de uma época histórica concreta. As personagens não eram trabalhadas na derivação de suas individualidades a partir da peculiaridade histórica de sua época.

Desta forma, o Romance Histórico clássico, cujas principais bases econômicas e ideológicas foram geradas principalmente a partir da Revolução Francesa, tem em sua essência uma transformação na forma da existência e da consciência dos homens. É

interessante notar que Scott raramente fala de seu tempo presente, não levantando as questões sociais contemporâneas da Inglaterra, em seus romances, ou seja, a luta de classes entre a burguesia e o proletariado, que então, começam a despontar. Para Lukács (1981, p. 32):

Paradoxalmente, a grandeza de Scott está intimamente ligada com o seu frequente conservadorismo estreito. Ele pede a "via média" entre os extremos e se esforça para demonstrar artisticamente a histórica realidade desta forma, por meio de seu retrato da grande crise na história inglesa. Esta tendência básica encontra expressão imediata na maneira como ele constrói sua trama e seleciona a sua figura central. O "herói" do romance de Scott é sempre um mais ou menos medíocre, um cavalheiro inglês médio. Ele geralmente possui um certo, embora nunca marcante, grau de inteligência prática, uma certa coragem e decência moral, a qual chega a atingir uma capacidade de auto-sacrifício, mas que nunca se transforma numa arrebatadora paixão humana, ela é nunca é enlevada a uma devoção para uma grande causa.

De uma forma mais sistematizada, segundo o Professor Perry Anderson da Universidade da Califórnia (2007, p. 205), as principais características do Romance Histórico são: (a) é uma épica que descreve a transformação da vida popular através de um conjunto de tipos humanos característicos, cujas vidas são remodeladas pelo vagalhão das forças sociais, (b) figuras históricas famosas aparecem entre os personagens, mas seu papel na fábula será oblíquo ou marginal; (c) a narrativa será centrada em personagens de estatura mediana, de pouca distinção, cuja função é oferecer um foco individual à colisão dramática dos extremos entre os quais se situam ou, mais frequentemente, oscilam.

1.O romance *Leite derramado*, de Chico Buarque

O romance apresenta a narrativa do protagonista Eulálio Montenegro d'Assumpção, um homem centenário, que faz um relato da sua existência através do que poderíamos chamar de um "fluxo de memória". A história é narrada através de vinte e três capítulos indicados por números e não por títulos e que são elaborados de forma contínua e com a inexistência de parágrafos. Segundo o autor¹, os parágrafos são longos para que não haja nenhuma solução de continuidade, para que numa espiral sem fim, uma coisa puxe a outra, como se fossem golfadas de memória de Eulálio. Esta ausência de parágrafos e títulos de capítulos também pode ser associada com o desejo

¹ Entrevista concedida por Chico Buarque á Isabel Coutinho. Disponível em: <http://www.ciberescritas.com/?p=4627>. Acesso em 18 jul. 2009, 16h30.

do velho de falar e de encontrar interlocutores. Na falta dos mesmos, fala até para as paredes, só parando para dormir e recomeçar na página seguinte, no capítulo, no parágrafo seguinte indo até ao fim sem perder a fluidez.

A história conta a derrocada de uma família tradicional carioca desde a Monarquia até os tempos atuais através dos relatos entrecortados do centenário Eulálio. A narrativa inicia-se com o narrador deitado num leito de hospital após sofrer uma queda e sonhando com a possibilidade de após a sua alta hospitalar ir morar com a enfermeira que o atende no chalé que a família possuía na praia de Copacabana: “Mas nosso chalé em Copacabana já veio abaixo, e de qualquer forma eu não moraria com você na casa de outro casamento, moraremos na fazenda da raiz da serra”. (BUARQUE², 2009, p. 6).

No decorrer da narração, o romance de Chico traz uma série de referências explícitas à História do Brasil, que vão desde um passado distante até os momentos atuais, como pode ser verificada em diversas passagens, das quais selecionamos algumas: “Meu avô foi um figurão do Império, grão-maçom e abolicionista radical” (CB, p. 15); “Ninguém vai querer saber se porventura meu trisavô desembarcou no Brasil com a corte portuguesa” (CB, p. 50); “Eu queria dizer que meu avô foi comensal de dom Pedro II, trocou correspondência com a rainha Vitória” (CB, p. 51); “Em Londres me falaram de calamidades financeiras, milhões de libras esterlinas fulminadas da noite para o dia, devido ao crack da bolsa de Nova York” (CB, p. 59) “Saiba a senhora que ao ganhar do presidente Campos Sales a concessão do porto de Manaus, meu pai era um jovem político [...]” (CB, p.78); “Não sei se alguma vez contei que meu bisavô foi feito barão por dom Pedro I” (CB, p. 78).

No entanto, este passado longínquo que poderia ser uma das balizas para classificar o romance de Chico como histórico acaba por se misturar não só com um passado não tão distante, e que o autor viveu intensamente, mas também com o próprio momento presente: “Porque meu tataraneto, você sabe, faz comércio de entorpecentes, [...]” (CB, p. 120). “Mas em vez do comunismo, veio a Revolução Militar de 1964” (CB, p. 126), “Entretanto, o coronel me cumprimentava pelo filho de Eulálio, recém-nascido no hospital do Exército [...]” (CB, p. 145),

² Todas as citações ao livro *Leite Derramado* serão referenciadas pelas letras CB acrescentada da página do livro conforme descrito nas referências.

2. *Leite derramado*: Romance Histórico ou político?

A partir desta ampla utilização de eventos históricos em *Leite Derramado*, podemos classificá-lo como um Romance Histórico? A princípio não, pois a simples escolha feita pelo escritor de se utilizar um repertório “histórico” (personagens históricas, fatos históricos, objetos e costumes de época) não é uma condição suficiente para que possamos classificá-lo como uma Ficção Histórica.

O romance de Chico Buarque apresenta pelo menos duas discrepâncias com o modelo de Romance Histórico de Lukács, a saber: a questão da distância entre a época da escrita da narrativa com o tempo histórico narrado (o romance tem que estar fora do tempo de vida do autor) e a tematização de um tema específico (como por exemplo, a guerra)

O importante pesquisado americano Fredric Jameson (2007, p. 191), seguindo os passos de Lukács, afirma que o evento narrado pelo Romance Histórico deve figurar mais na qualidade de uma irrupção coletiva que de data de nascimento de algo como um movimento religioso ou político: ele deve estar presente em carne e osso, e pela multiplicidade mesma de seus participantes representar alegoricamente aquilo que transcende a existência individual.

Assim, Jameson (2007, p. 192) descarta a possibilidade do Romance Histórico apresentar existências individuais ou acontecimentos históricos separadamente, tendo sempre que acontecer a coexistência de ambos dentro de um evento paradigmático. Para ele, o Romance Histórico não é a descrição dos costumes e valores de um povo em um determinado momento de sua história; nem a representação de eventos históricos grandiosos, nem a história das vidas de indivíduos comuns em situações de crises extremas; e nem tampouco a história privada das grandes figuras históricas.

Dentro desta concepção de Romance Histórico, a pesquisadora Regina Kohlrausch (2010) não hesita em afirmar que apesar de todas estas referências históricas explícitas, *Leite Derramado* não se trata de um Romance Histórico, pois a história que predomina é a de um sujeito frustrado e mal-sucedido tanto no âmbito financeiro como no amoroso que com a morte do pai Eulálio, um senador influente da República Velha, não conseguiu levar adiante o trabalho paterno. A pesquisadora ressalta o caráter subjetivo do romance.

3. As novas premissas do Romance histórico: A Ficção Histórica.

No entanto, Anderson, num artigo em resposta ao argumento de Fredric Jameson, oferece uma nova perspectiva no tratamento do Romance Histórico na pós-modernidade. Para ele, o Romance Histórico é um produto do nacionalismo romântico que foi a reação europeia à expansão napoleônica. Os seus resultados variam segundo cada contexto, sendo que no contexto francês, por exemplo, não se pode deixar de mencionar *Notre Dame de Paris*, de Hugo como sendo talvez a obra central da Ficção Histórica romântica na França, mas que por causa de seu sentimentalismo errático, pode ser situada completamente fora do Romance Histórico clássico de Lukács: “No entanto, essa excentricidade pressagia a multiplicação mais prolífica do gênero” (ANDERSON, p. 212).

Estas ficções sobre o passado que vão alcançar uma enorme popularidade junto ao público leitor europeu na segunda metade do século XIX (que já não tinham mais a vocação da construção nacional) vai sair de “moda” no período entre as guerras, caindo vertiginosamente na estima literária, a ponto de não figurar nas fileiras da ficção séria.

Assim, o Romance Histórico que perdeu o status de uma forma respeitável, somente é resgatado em 1951, com *Memórias de Adriano*, de Marguerite Yourcenar. Outro livro que resgata o status do Romance Histórico é *O leopardo*, de Lampedusa, que narra o destino de certa aristocracia absolutista em via de morrer em meio à ascensão do nacionalismo romântico, que é considerado por Anderson como uma obra-prima moderna.

A partir daí, o Romance Histórico se difundiu como nunca nos âmbitos superiores da ficção, mais mesmo que no auge de seu período clássico nos inícios do século XIX. Essa ressurreição foi também, é claro, uma mutação com a reorganização geral em torno do passado. Na pós-modernidade quase todas as regras do cânone clássico, tais como explicitadas por Lukács, são desprezadas e invertidas.

A pesquisadora Marilene Weinhardt (2006, p. 136) vai abordar estas mudanças na conceituação do Romance Histórico através da interessante perspectiva da mudança paradigmática dos estudos históricos desde o século XIX. Para a pesquisadora, os estudos históricos na época de Scott eram concebidos como uma sucessão de fatos dentro de uma determinação positivista. No entanto, ao longo do século XX, com a queda das grandes narrativas, os modos de entender a história apresentaram extremo dinamismo, se permitindo uma série de novas abordagens tais como: História das

Ideias, História Cultural, História das Mentalidades, História dos Costumes ou História da Vida Privada.

No entanto, é importante perceber que estas novas abordagens históricas podem acabar por tomar qualquer ficção como histórica. Para Seymour Menton (citado em NASCIMENTO, 2010, p. 315), num sentido mais amplo, todo romance é histórico, uma vez, que em maior ou menor grau, capta o ambiente social de suas personagens, até mesmo dos mais introspectivos. Mas o próprio crítico restringe a designação “histórica” apenas para os romances cuja ação acontece predominantemente no passado (senão totalmente), ou ainda, um passado que não foi experimentado diretamente pelo autor (MENTON citado em WEINHARDT, 2008, p. 4).

Weinhardt (2006, p. 137) alerta que para evitar o risco eminente de considerar qualquer obra literária como histórica esta categoriza só deve ser utilizada onde existe uma estreita relação dos textos ficcionais com a história, onde esta dialoga de fato com o discurso histórico, ou melhor, com discursos históricos. Diferentemente de Menton, a Ficção Histórica não deve se subordinar à regra rígida de “um passado não experimentado diretamente pelo autor”, pois a pesquisadora Marilene Weinhardt acredita que o histórico está menos presente no dado apenas cronológico do que no tratamento ficcional do período histórico. (WEINHARDT citada em NASCIMENTO, 2010, p. 314).

Seguindo este raciocínio, Weinhardt trabalha com a importância de estabelecer o sentido de “histórico” da modalidade Ficção Histórica neste novo *Zeitgeist* onde, com a queda das grandes narrativas, a história pode ser elaborada a partir de várias perspectivas, para concluir que: “Se a criação do escritor sobre o tempo passado corresponde, em certo grau, ao imaginário coletivo detectado pela pesquisa histórica empírica (...) essa produção ficcional poderá ser acolhida sob o rótulo Ficção Histórica.” (WEINHARDT citada em NASCIMENTO, 2010, p. 317).

Propondo entender história como “história das práticas”, descarto, por inoperantes, preocupações tais como se o Romance Histórico precisa representar figura da história oficial, se precisa contemplar um fato histórico marcante (por exemplo, luta armada), se o tempo representado foi ou não vivido pelo autor, enfim, questões que aparecem em evidência quando se tem como parâmetro uma concepção convencional de história. (WEINHARDT, 2006, p. 166)

4. *Leite derramado*: Uma Ficção Histórica

Dentro deste conceito de Ficção Histórica discutido na seção 4 deste trabalho, é possível se identificar uma série de elementos históricos, e fundamentais para o romance de Chico Buarque, como aparece já no primeiro momento. O autor se utiliza de elementos da história pública do Rio de Janeiro. Ele lembrar a mudança na arquitetura de Copacabana, que de uma área de difícil acesso (incrustada entre altas e verdes montanhas) do final do século XIX, passou no início do século XX, a ser um bairro urbano com festivos bailes e personalidades internacionais. , As casas deram lugar a grandes edifícios, tornando a paisagem em símbolo da modernidade.

Esta rememoração do passado não se limita a estes fragmentos da história da arquitetura do Rio de Janeiro, pois o narrador traz elementos da história de costumes, como quando cita o casarão do Botafogo – que na sequencia ele recorda que não existe mais –: “[...] talvez possa reaver o casarão de Botafogo e restaurar os móveis de mogno, mandar afinar o piano Pleyel da minha mãe” (CB, p.6).

A referência ao piano Pleyel busca trazer o ambiente de um Rio de Janeiro aristocrático, como relata Rubens Alves em *Quarto de badulaques*³ : “No sobradão colonial do meu avô, com sala de visitas de teto barroco, piano Pleyel vindo da França, castiçais para velas, vidros coloridos importados e desenhos dourados [...]”.

Esta influência da cultura francesa na classe aristocrática pode ainda ser verificada na passagem em que o narrador comenta: “[...] jamais falaria das putinhas que se acoravam aos faniquitos, quando meu pai arremessava moedas de cinco francos na sua suíte do Ritz” (CB, p.7).

Esta estratégia de situar o relato no passado volta a aparecer quando Eulálio reclama de não estar internado numa casa de saúde tradicional, e que se o seu genro não houvesse arruinado poderia se estabelecer em Paris: “{...} meu pai, sempre me levava À Europa de vapor. Mais tarde, cada vez que eu via um deles ao largo, na rota da Argentina, chamava sua mãe e apontava: Lá vai o Arlanza!, o Cap Apolonio!, o Lutétia!. Neste ponto é interessante notar que o autor tem uma mãe centenária: “Tenho a impressão que foi ela a primeira pessoa a me falar sobre esses navios. Ela mora em Copacabana, aqueles navios ali passando... Alguns dos navios nomeados - o “Cap

³ Disponível em <http://www.rubemalves.com.br/quartodebadulaquesI.htm> em 12 de junho de 2010.

Polónio”, alemão; o “Lutétia”, da França; o “Arlanza”, inglês - são navios de que ela me falou⁴”.

Mas o relato não se fixa no passado, pois fica claro que apesar das dificuldades financeiras de Eulálio, ele tem antepassados poderosos, como é o caso de seu avô: Meu avô foi um figurão no Império, grão-maçom e abolicionista, queria mandar todos pretos de volta à África, mas não deu certo (CB, p. 15).

Aqui o autor mostra que a saga familiar do narrador remonta ao Império, com o seu bisavô tendo recebido a investidura como barão por D. Pedro I; enquanto o seu pai seria um dos políticos mais influentes da Primeira República, foi íntimo de presidentes e ganhou de Campos Sales a concessão do porto de Manaus.

É interessante ainda notar, que neste primeiro momento é apresentada a ideologia que dominou nos primórdios da independência do Brasil que era a da homogeneidade da nação e a exclusão dos africanos, pois segundo a antropóloga Manuela Carneiro (1985), o pensamento dominante da época era que a melhor maneira de definir a nação brasileira, assim como a cidadania, seria através de uma forma restritiva. Esta exclusão passava pela emancipação e deportação progressiva dos negros e só não montou uma colônia africana por falta de meios econômicos.

O livro vai tratar da progressiva miscigenação entre brancos e negros, e inclusive da incorporação da cultura afro na realidade brasileira, como aparece no capítulo oito quando Matilde –uma “escurinha” que vai ser a sua futura esposa – vai pela primeira vez na casa de Eulálio: “A mesma sem-cerimônia demonstraria Matilde, ao dedilhar no piano da família não uma adequada peça de Mozart, mas um batuque chamado Macumba Gegê: ‘E mamãe se despencou pela escada, para ver que diabo se passava’, conta Eulálio” (CB, p. 44).

Num futuro próximo, este mesmo samba deixa de ser “coisa de negro”: “Voltei de novo pelo centro...comprei uma radiovitrola RCA Victor de ultimo tipo e dois álbuns com vinte e quatro discos de samba” (CB, p. 116), e próprio Eulálio vai ter um bisneto que num dos seus entretenimentos com as garotas do bairro seria chamado de negro: “[...] fode eu, negão!, enraba eu, negão! (CB, p. 150).

Em relação, à história política do Brasil, o romance também é bastante rico, seja pela sua referência à revolução de 1930, quando o seu pai foi assassinado: “[...] mamãe

⁴ Entrevista concedida por Chico Buarque á Isabel Coutinho em 18 de julho de 2009. Disponível em <http://www.ciberescritas.com/?p=4627>

só lia O PAIZ⁵, cujas reportagens atribuíam o crime à oposição (CB, p. 36); seja através do comentário sobre a atuação no partido comunista de seu neto que poderia levá-lo a um alto cargo político, mas que foi rechaçada pela revolução de 64: “Mas em vez de comunismo, veio a revolução militar de 1964” (CB, p. 126), ou do filho do neto que nasceu num hospital do Exército: “O bebe deveria ser confiado a seus parentes mais próximos, uma vez que a mãe, conhecida apenas por nomes fictícios, lamentavelmente falecera no trabalho de parto (CB, p. 145).

No final do romance, o narrador constata as incríveis mudanças ocorridas na sociedade carioca, ao comentar sobre os negros: “Opinei que servir na policia era um grande progresso para os negros, que ainda ontem o governo só empregava na limpeza pública” (CB, p. 175), sobre o subúrbio carioca: “Perplexa, Maria Eulália olhava aqueles homens de calção à beira da estrada, as meninas grávidas ostentando as panças, os moleques que atravessavam a pista correndo atrás de uma bola. São os pobres, expliquei, mas para minha filha eles podiam ao menor se dar o trabalho de cair suas casas, plantar umas orquídeas” (CB, p. 177), e ainda sobre os cultos evangélicos: “Talvez seja um avanço para os negros, que ainda ontem sacrificavam animais no candomblé, andarem agora arrumadinhos” (CB, p. 193).

Conclusão

Apesar de aventarmos a possibilidade de não ser possível classificar *Leite Derramado* como um Romance Histórico Lukácsiano, podemos, no entanto, afirmar que o romance guarda em si uma série de elementos da Ficção Histórica.

A narrativa de Eulálio Montenegro d’Assumpção está apoiada num grande painel histórico com um conjunto de acontecimentos que mostra o caminho da monarquia até a República com a quebra das antigas tradições e da aristocracia brasileira, de uma forma, que nos faz lembrar, mesmo que vagamente, *O Leopardo*, de Lampedusa, um dos exemplos paradigmáticos que Anderson (2007, p. 216) oferece para o romance “moderno”.

Finalmente, Weinhardt lembra, que apesar do período da repressão ser um dos mais difíceis de estabelecer o limite entre o passado e o presente, dado o fato que muitos

⁵ O Paiz foi um periódico matutino publicado no Rio de Janeiro, no último quartel do século XIX que circulou entre 1 de Outubro de 1884 e 1930. Devido à sua oposição ao governo revolucionário implantado a partir de 24 de outubro de 1930, a sua sede foi destruída por populares que apoiavam a revolução. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Paiz em 12 de junho de 2010.

autores viveram neste período e o tematizaram na época (ficcionalização do tempo presente): “[...] a ficção do final do século XX retoma este período, certamente em outro tom. Essa diferença foi decisiva para colher-se essa produção como ficcionalização do passado histórico, mesmo que tenha sido produzida por indivíduos que viveram na época (WEINHARDT, 2008, p. 5).

Assim, apesar de *Leite Derramado* acabar por coincidir em certos momentos com uma vida intensamente vivida por Chico Buarque durante o período da ditadura, não é menos verdade que este momento, apesar de passíveis de reformulações futuras, já aparece consolidado na História do Brasil como um período de profunda repressão política e violência policial: “A proximidade dos fatos não os esvazia de seu sentido histórico” (WEINHARDT, 2008, p. 5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. *Novos estudos - CEBRAP*. 2007, n.77. São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a10n77.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2010, 16h30.

BUARQUE, Chico. **Leite Derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta a África**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KOHLRAUSCH, Regina. *Leite derramado*. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/6412/4678>>. Acesso em 15 mai. 2010, 16h30.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? *Novos estudos - CEBRAP*. 2007. n.77 São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a09n77.pdf> >. Acesso em 12 mai. 2010, 16h30.

LUKÁCS, George. **The historical novel**. Middlesex : Penguin Books, 1981

NASCIMENTO, Naira de Almeida. Da narrativa ao romance: a prosa da guerra do Paraguai nos limites da ficção (histórica) contemporânea. Tese de doutorado. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1884/16923>>. Acesso em 7 jul. 2010, 16h30.

WEINHARDT, Marilene. *O romance histórico na ficção Brasileira Recente*. In: CORREA, Regina H. M. A. *Nem fruta nem flor*. Londrina: Humanidades, 2006. _____ *Ficcionalizações do passado histórico*. XXIII ENANPOLL, UFG, Goiânia, 2008. Comunicação. (cópia-xerografada fornecida pela autora).



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LENDO A IRONIA: A CRÍTICA SOCIAL NAS ENTRELINHAS DE CÂNDIDO OU O OTIMISMO

Jefferson Auri de Araújo (mestrando) - UFPR

0. Introdução

Quando foi publicado, em 1759, *Candide ou l'Optimisme* (*Cândido ou o Otimismo*), de Voltaire, gerou grande consternação na sociedade europeia da época, ao ponto de, tendo sido impressa em janeiro daquele ano, a obra ser condenada e queimada já em março (GAILLARD, 1972). Tanto alvoroço por causa do livro teve sua razão de ser: Voltaire, num único esforço, tece críticas às mais diversas instituições da época, pintando com cores grotescas a Igreja e sua Santa Inquisição, o colonialismo, a escravidão, as guerras, a nobreza, o Estado, as manufaturas, entre diversas outros elementos que aparecem como um incômodo para uma filosofia tradicional pouco disposta a questionar, em pleno Século das Luzes. Não à toa, Voltaire atribui ao falecido e imaginário Doutor Ralph a autoria da obra, chegando mesmo ao ponto de dizer: “Qui sont les oisifs qui m'imputent... cette plaisanterie d'écolier qu'on m'envoie de Paris? J'ai vraiment bien autre chose à faire... Dieu me garde d'avoir la moindre part à cet ouvrage” (GAILLARD, 1972, p. 16)¹.

Voltaire utiliza-se de um recurso sofisticado para suas críticas: a ironia. Segundo L. P. Duarte (2006, p. 19):

A ironia [...] serve dessa forma à literatura, quando esta busca um leitor que não seja passivo, mas atento e participante, capaz de perceber que a linguagem não tem significados fixos e que o texto lhe pode apresentar armadilhas e jogos de enganos dos quais deverá, eventualmente, participar.

¹ “Quem são os ociosos que me acusam... dessa brincadeira de criança que me enviam de Paris? Eu realmente tenho mais o que fazer... Deus me guarde de ter a menor parte com essa obra”. Tradução minha.

É com base nessa visão de ironia – recurso filosófico trabalhado sobre os princípios e a visão de mundo do autor, sendo este inserido num contexto social determinado; recurso estilístico que permite um modo de discurso singular (PERROT, 2006), que denuncia um ponto de vista escondido no texto – que este trabalho se propõe a analisar a obra *Cândido ou o otimismo*, de Voltaire. A intenção deste trabalho está em observar de que maneiras se dá a criação do pacto ficcional do leitor com a obra – conforme entendido por Eco (2012, p.81), segundo o qual “[...] o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, [...] tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras” –, de forma que aquele possa compreender que está diante de um texto irônico e que a mensagem desta, em determinados momentos, não pode ser compreendida de forma imediata, mas através de suas entrelinhas.

1. O texto e o leitor

Uma obra literária não está acabada com o término do processo de escrita. Segundo Iser (1999), nessa forma de situação comunicativa existem dois pólos que se complementam no momento da leitura: a estrutura do texto e a estrutura do ato. A estrutura do texto apresenta o repertório e as estratégias que esboçam e pré-estruturam o potencial do texto – mas esse é o seu limite. É através da leitura do texto que esse repertório vai se atualizar no leitor para a construção do objeto estético – e essa é a estrutura do ato. A situação comunicativa “se cumpre à medida que o texto se faz presente no leitor como correlato na consciência” (ISER, 1979, p. 9), pois, segundo Sartre (apud ISER, 1999, p. 11):

[...] o processo de escrever, enquanto correlativo dialético, inclui o processo da leitura, e esses dois atos dependem um do outro e demandam duas pessoas diferentemente ativas. O esforço unido de autor e leitor produz o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. A arte existe unicamente para o outro e através do outro.

Destaca-se, dessa forma, a importância fundamental do leitor para a existência da obra literária. Porém, assim como o autor depende do leitor, existe uma contrapartida: conforme afirma Eco, através de seu conceito de pacto ficcional, o leitor deve ter em conta que aquilo que a história diz é uma ficção, porém, nem por isso não

deve acreditar naquilo que o autor está contando. E é essa a importância do contrato entre o leitor e o autor, apresentada por Eco sob a nomenclatura de “pacto ficcional”.

A leitura literária, segundo Paulino e Walty (2005), exhibe o “jogo da linguagem”. Para explicar esse jogo, recorre-se ao conceito de enunciação: “Entenda-se por enunciação o ato simultaneamente social e subjetivo de apropriar-se da linguagem, num processo interlocutório” (PAULINO, WALTY, 2005, p. 3). Esse ato é uma ação individual que produz uma relação eu/tu, ao passo que essa própria relação é responsável por criar essa ação (PAULINO, WALTY, 2005). Os autores citam ainda Benveniste, para quem a enunciação é sempre o estabelecimento de um diálogo – mesmo que esse diálogo seja um monólogo interior, pois o eu dirige-se necessariamente a um tu, com o qual se comunica. Já o discurso literário, segundo Paulino e Walty (2005, p. 3), divide-se numa pluralidade de *eus* e *tus* “que se relacionam numa cadeia enunciativa assumidamente representada”. Dessa forma, a enunciação literária acaba representando o próprio jogo da linguagem – “um eu que se põe em cena diante do outro” (p.4) –, que acaba por estabelecer relações entre interlocutores reais e interlocutores ficcionais. “Nesse sentido, a linguagem literária se distingue das outras por assumir essa encenação, embora o modo de assumir isso inclua até mesmo sua aparente negação” (PAULINO, WALTY, 2005, p. 4).

É essa aparente negação da encenação que se tem no pacto ficcional. Ao fingir-se de realidade, o texto literário espera que o leitor entre no jogo, e que, mesmo sabendo da ficcionalidade do que é dito, acredite nele. Esse é o contrato selado entre autor e leitor e que representa uma das características do texto literário, a citar: “o sinal de ficção (...) reconhecido através de convenções determinadas, historicamente variadas, de que o autor e público compartilham e que se manifestam nos sinais correspondentes” (ISER apud PAULINO, WALTY, 2005, p. 4). Ao pôr-se em cena, o texto literário acaba nos revelando que toda linguagem é dessa forma: representada. Porém, “alguns textos fingem a realidade, buscando ‘um efeito de real’ [...]. Nesse momento, quando parece prender-se ao referente, a linguagem tentaria negar a *mimesis*², já que parece apagar seu caráter de representação” (PAULINO, WALTY, 2005, p. 5).

É na medida em que o leitor tem a percepção de que o texto literário é uma encenação do próprio processo enunciativo que ele deverá trabalhar de modo mais ativo

² Segundo Paulino e Walty (2005, p. 2), Aristóteles considera a literatura como *mimesis*, “que não significa uma simples cópia do real, mas uma construção linguística aberta ao mundo social”, e introduz a ideia de literatura como representação do real.

na construção dos sentidos, que por sua vez se dá pelo que é lido e através do que o leitor já carrega consigo. “O texto sempre propõe um contrato de leitura, um pacto subjacente à forma de ler, que atua sobre a biblioteca interna, o repertório do leitor, como um ‘saber’ partilhado” (PAULINO, WALTY, 2005, p. 8). Eco (2012), em sua metáfora sobre o bosque da ficção, avisa que, ao entrar no bosque, o leitor tem que assinar um acordo ficcional com o autor, de modo a estar disposto a acreditar naquilo que lhe será contado, sem muitas contestações. Porém, o leitor não é obrigado a “suspender sua descrença” para tudo e qualquer coisa que o autor mencionar. Ao exemplificar com o conto da Chapeuzinho Vermelho, Eco explica que, ao assinar o acordo ficcional, o leitor deve estar disposto a aceitar um lobo que fale, e igualmente deve acreditar que, ao ser comida pelo lobo, Chapeuzinho Vermelho realmente morre, para que haja o prazer em experimentar sua futura ressurreição. Mas o autor também atenta para o fato de que o leitor, ao concordar com o pacto ficcional, assume o compromisso de estar disposto a acreditar naquilo que o autor lhe propõe. Porém, ele o faz conforme os limites que esteja disposto a ultrapassar de sua bagagem cultural e de seu conhecimento sobre o mundo. Se o autor propõe que lobos falem, ou que pessoas possam acordar de um dia para o outro transformadas em um inseto gigante, ele deve situar toda essa inverossimilhança num ambiente, por sua vez, verossímil. Eco explica esse recurso como uma forma de o autor, partindo de um fato aparentemente impossível, estabelecer condições de possibilidade através de analogias com o que é possível no mundo real. Ao fato fantástico, então, é conferida verossimilhança através da descrição de um ambiente realista. Ao encontrarmos o impossível, explicamo-lo baseando-nos no que é possível. Segundo Eco (2012, p. 89), “isso significa que os mundos ficcionais são parasitas do mundo real”.

Para que o mundo real seja pano de fundo para o mundo ficcional, é necessário que o leitor saiba muita coisa sobre o primeiro. Porém, Eco explica que esses mundos ficcionais delimitam a maior parte da nossa competência sobre o real, o que permite que nos concentremos num mundo finito e fechado, infinitamente mais limitado que a realidade. Mas essa limitação não funciona como desculpa para não habitarmos temporariamente o mundo imaginário. Pelo contrário, “esse é o verdadeiro atrativo de qualquer ficção, verbal ou visual. A obra de ficção nos encerra nas fronteiras de seu mundo e, de uma forma ou de outra, nos faz levá-la a sério” (ECO, 2012, p. 84).

Para compreendermos qual o tipo de leitor que *Cândido ou o otimismo* espera atingir, busquemos entender a diferença entre Leitor-Modelo e Leitor-Empírico e, por outro lado, a diferença entre Autor-Modelo e Autor-Empírico.

Segundo Eco (1986), o Autor-Empírico é aquele que cria, no interior de um texto, estratégias que configuram um Leitor-Modelo – aquele leitor ideal que compreende o texto da forma como foi pensado pelo Autor-Empírico, e que é pressuposto pelo texto. O Leitor-Empírico, por sua vez, lê essas estratégias textuais e configura um Autor-Modelo, que direciona o texto da forma como o Leitor-Empírico entende que deve ser lido. Dessa forma, a cooperação textual que ocorre no momento do ato da leitura se realiza, na verdade, entre duas estratégias textuais – o Autor-Modelo e o Leitor-Modelo –, e não entre dois sujeitos individuais (ECO, 1986).

Retomando Iser (1999), verificamos a existência de dois pólos na situação comunicativa que se configura a partir da leitura de um texto literário: a estrutura do texto, que apresenta estratégias para que o potencial do texto alcance o leitor, e a concretização da leitura, que se dá pela atualização, pelo leitor, dessas estratégias. De acordo com Eco (1986, p. 39), para criar a estrutura do texto, o autor deve “referir-se a uma série de competências [...] que confirmam conteúdo às expressões que usa” e, dessa forma, permitir que o leitor atualize esse conteúdo em sua consciência (ISER, 1999). Por outro lado, o Leitor-Modelo de Eco – configurado a partir das estratégias textuais traçadas pelo Autor-Empírico – deve reconhecer esse mesmo conjunto de competências, para que possa cooperar para a atualização textual da forma como o autor pensou.

As formas para que isso aconteça são muitas: a escolha da língua (que exclui quem não a conhece), do patrimônio lexical e estilístico, do conhecimento que o leitor deve trazer consigo como pré-requisito para adentrar a obra e/ou compreendê-la de acordo com as estratégias do autor, ou, ainda, através de sinais de gênero que selecionam o tipo de leitor através da idade, do campo geográfico, entre outros (ECO, 1986). Porém, “(...) prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente “esperar” que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (ECO, 1986, p. 40).

Dessa forma, entendemos que *Cândido ou o otimismo*, partindo das estratégias textuais percebidas no interior da obra – em que a ironia mostra-se como principal representante –, pressupõe e constrói um leitor muito mais atento que o leitor comum, um leitor sagaz que consegue perceber esse jogo de sentidos criado pela ironia – um

jogo intelectual, que se aproxima mais da mente que dos sentidos (DUARTE, 2006). Para se configurar como o Leitor-Modelo de *Cândido*, o leitor deve perceber que a ironia, no texto, é uma estratégia utilizada para julgar os diversos elementos representados na obra, e que o uso desse recurso busca enfatizar os aspectos que o autor deseja, na realidade, criticar.

2. A ironia como pista

Aplicada à literatura, a ironia se configura como um recurso estilístico marcado por um objetivo bem específico:

O ironista, em seu papel de ingênuo, propõe um texto, mas de tal maneira ou em tal contexto que estimulará o leitor a rejeitar o seu significado literal expresso, em favor de um significado “transliterar” não-expresso de significação contrastante. (MUECKE, 1995, p. 58)

O reconhecimento desse “significado ‘transliterar’ não-expresso” permite também o reconhecimento de um ironista (e sua intenção) por trás do texto. Assim, Voltaire assume o papel de autor/ironista quando começa a descrever o humilde castelo do poderoso barão de *Thunder-ten-tronckh*, no primeiro capítulo da obra, pincelando traços de ironia a todo o momento. Ao iniciar a obra de forma tão irônica, é como se Voltaire anunciasse também sua intenção de ironizar tudo o mais que será abordado ao longo do texto, tornando possível compreender que sua real intenção será criticar os elementos que aparecem na história.

Segundo Muecke, o autor/ironista, ao criar sua “obra de ironia”, busca transmitir um “significado” que não está explícito, mas se esconde por trás do “texto”. O “público intérprete”, ao ler o “texto” e perceber os sinais deixados pelo autor/ironista, realiza a “interpretação” do “texto” que levará ao “significado” estabelecido pelo autor/ironista.

Muecke (1995, p.60) afirma ainda que “o ironista transmite sua mensagem real a seu público somente no sentido de que os mune dos meios de alcançá-la”. Ou seja, existem sinais no texto que permitirão que o leitor perceba a sutil indicação de que existe um significado por trás do que está escrito, e esses sinais podem ser parte do próprio texto, como contradições ou exageros. Através desses sinais, o leitor, pela interpretação:

[...] “inverte” a obra da ironia: motivado pelos sinais ou pelo conflito entre mensagem e contexto, o intérprete abandona a plausibilidade e transforma o elogio em censura, chegando assim ao intento do ironista. (MUECKE, 1995, p.60)

A ironia no texto, assim como em outras situações, não se estabelece de forma autônoma – ela só é efetivada quando alguém toma consciência de sua existência, como quando o observador irônico representa a situação irônica para si mesmo, ou quando a representa para outros. Dessa forma, entende-se que, para que a situação irônica se configure, é necessário que ela seja apresentada/representada a alguém, nem que seja para si mesmo.

Dessa forma, Muecke considera ser possível ironizar qualquer coisa, pois “não há nada que um ironista ‘polemicamente desenvolvido’, com uma mente bem provida, não possa considerar irônico” (MUECKE, 1995, p. 63). O que seria fundamental na ironia, segundo o autor, é o contraste entre a “aparência” e “realidade”, pois é através desse contraste que o traço irônico poderá ser percebido. Muecke, citando Allan Rodway, comenta que a ironia não se configura apenas pela capacidade de se ver o “real” sobre um “falso” – ela permite, também, uma dupla exposição de uma mesma situação ou elemento, um outro ponto de vista sobre algo. E é esse o recurso que o texto irônico nos permite: perceber a ambivalência e, com isso, gerar sentido. Com a ironia “[...] desfrutamos mais uma vez daquela curiosa sensação especial de paradoxo, do ambivalente e do ambíguo, do impossível tornado efetivo, de uma dupla realidade contraditória”. (MUECKE, 1995, p. 65)

3. Outras dicas para o leitor

Publicado em pleno Século das Luzes, *Cândido ou o Otimismo* não foi uma obra que agradou à crítica. Marcando a adesão do autor ao romance, “um gênero classicamente considerado menor na hierarquia da produção literária” (LEFAPE, 1995 apud MULLER, 2010, p.12), a obra gerou surpresa até para alguns admiradores de Voltaire, que deploravam o fato de o escritor adotar um gênero pouco sério (MULLER, 2010). Porém, o romance teve grande sucesso entre o público. Retomando diversos gêneros literários populares na época, e parodiando-os, o escritor apresenta “uma ficção cheia de peripécias e elementos romanescos; no entanto, por trás da aparente fantasia

permeada de humor, dirige uma séria crítica às principais instituições do seu tempo” (MULLER, 2010, p.13).

De acordo com Fachin (1995), *Cândido ou o Otimismo* é uma obra produzida e inicialmente consumida em um momento em que tudo se questionava, e “coloca-se como confronto com o discurso de uma filosofia tradicional pouco disposta a questionar fatos e instituições do [século] Dezoito” (FACHIN, 1995, p.116). Dessa forma, podemos entender o que é apresentado na obra de Voltaire como mais do que uma simples leitura de mundo que escarnece do contexto político-social da época. *Cândido ou o Otimismo* é a representação de um ponto de vista que desqualifica o discurso e a organização política de uma sociedade repleta de mazelas – representação essa que não se mostra de forma imediata, mas que pode ser percebida ao longo de todo o texto.

A princípio, podemos observar que a primeira forma que Voltaire utiliza para fazer entender que sua obra está além do texto proposto e além do seu “significado literal expresso” (MUECKE, 1995) é o uso da ironia – de uma maneira clara e exagerada. Podemos observar, logo nos dois primeiros parágrafos do capítulo I, que a ironia é um traço marcante e completamente perceptível, que leva o leitor atento a imediatamente perceber que existe algo por trás das palavras. O uso constante da ironia, já nos dois primeiros parágrafos, é uma forma de introduzir o leitor ao que ele deve esperar no restante da obra, e também uma maneira de fazer com que não passe despercebida essa “dica” do autor – de que, ao parecer ingênuo e otimista, o texto esconde, na verdade, uma outra mensagem que terá de ser decifrada e compreendida pelo leitor, mas sem a ajuda explícita do autor.

Analisando de forma mais abrangente, podemos atentar para algumas características que também auxiliam o leitor a perceber que *Cândido ou o Otimismo* é uma obra que busca criticar algumas questões da sociedade europeia do século XVIII, mas sem atacá-las de forma direta – pois Voltaire foi ao mesmo tempo prudente e cínico ao tecer sua crítica utilizando-se da ironia, uma estrutura comunicativa que requer sagacidade e reflexão para ser compreendida (DUARTE, 2006). Das características que podemos elencar, Muller (2010) nos fala sobre paródia e pastiche, enquanto Fachin (1995) comenta também sobre carnavalização.

De acordo com Muller, paródia e pastiche são formas de transtextualidade – formas de relacionar um texto a outros. A diferença se dá pelo fato de a paródia, tendo em vista um material já conhecido, ter “uma função lúdica” e resultar “em uma

transformação do texto retomado” (MULLER, 2010, p. 30), dirigindo-se sempre a um texto – e não a um gênero – e manifestando uma distância em relação ao texto parodiado. De outra forma, o pastiche “caracteriza-se pela imitação e não se restringe a um texto, mas elege como alvo um gênero ou escola” (MULLER, 2010, p.30). A autora, mencionando Sangsue (1994), atenta ainda para o fato de que, tanto para a paródia quanto para o pastiche, “o material retomado (texto no primeiro caso e gênero ou escola no segundo) seja suficientemente conhecido para que possa ser identificável pelo leitor” (MULLER, 2010, p.30). Dessa maneira, podemos identificar em *Cândido ou o Otimismo* tanto características de paródia – como a descrição do Eldorado, que parodia a obra *Utopia*, de Thomas Morus, ou ainda, segundo Fachin (1995), o episódio em que a velha alcoviteira conta sua história, retomando o discurso bíblico – quanto de pastiche, e nesse caso podemos observar também essa característica na descrição de Eldorado, mas retomando o gênero utópico que surgiu após a publicação da obra de Morus, e alguns outros gêneros, como o romance sentimental, o romance de aventuras e a narrativa picaresca (MULLER, 2010). Fachin (1995, p.119) comenta ainda que, ao se utilizar do texto original, a paródia “engole e transforma o texto primitivo”. Citando Bakhtin (1970), ela afirma que dentro da paródia ocorre uma luta entre duas vozes – a do texto primeiro e aquela que surge com a paródia –, e que, ao mesmo tempo em que a paródia se utiliza e reestrutura o texto, ela o nega.

Quanto à carnavalização, Fachin (1995, p.122) menciona categorias carnavalescas que se encontram presentificadas em *Cândido ou o Otimismo*: “[...] familiaridade, excentricidade, ‘*mésalliances*’³ e profanação. Acompanham essas categorias a abolição do distanciamento épico e trágico e uma nova organização do sujeito, por meio da enunciação enunciada”. Fachin comenta que através da transposição dessas características para o texto literário, “com a sua consequente carnavalização e nova percepção do mundo” (1995, p.122), surge o riso como reação às crises que o autor menciona, mas que trata de forma leve e descompromissada. Dessa forma, com a carnavalização do texto e toda a “encenação paródica” (FACHIN, 1995, p.122), Voltaire consegue abordar e – por que não? – opinar sobre as mudanças sócio-históricas que ocorriam na França e na Europa do século XVIII, mas de forma discreta, de modo que o humor – resultante do uso da ironia – torne o texto mais leve e a crítica

³ Refere-se à união matrimonial entre pessoas de classes diferentes.

mascarada nesse momento não possui o mesmo peso que possuiria se mostrada às claras.

Aproveitando-nos dos elementos que caracterizam a carnavalização, podemos observar ainda que, assim como a paródia, o pastiche e a vestimenta carnavalesca do texto, o uso do grotesco, do ridículo, da escatologia, da inverossimilhança, do realismo cru e do travestimento da realidade em ficção contribuem para gerar no leitor aquele *insight* que o permitirá compreender que todos esses traços que descaracterizam a obra de Voltaire como um texto sério apontam, justamente, para o contrário disso – para outro texto, escondido entre tantos elementos que o mascaram e que contém o verdadeiro ideário da obra.

4. Conclusão

Para Fachin (1995), se Voltaire não se torna a vanguarda de seu tempo – visto que se comporta como um monarquista convicto, fisiocrata e inspirador dos déspotas esclarecidos – com *Cândido ou o Otimismo* ele se torna crítico e autor de denúncias “candentes e corrosivas” (FACHIN, 1995, p.123), que refletem um tempo que começa a questionar e a desenvolver um pensamento mais crítico e menos apto a aceitar de forma passiva todas as “verdades” impostas pelos séculos anteriores ao Dezoito.

Cândido ou o Otimismo reflete de forma clara esse espírito questionador – porém, não de forma aberta. Como visto neste artigo, diversas características do texto de Voltaire permitem ao leitor compreender que o autor escreve de forma irônica e humorada, almejando não apenas uma simples gozação dos elementos e aspectos que aparecem na obra, mas também uma crítica que, ao mesmo tempo em que denuncia, torna o texto leve e despretensioso. Entretanto, para que esse texto crítico – que surge com o olhar mais atento do leitor – possa, por sua vez, criar o sentido que se espera, esse leitor deve estar atento para o contexto histórico e social da Europa do século XVIII: ele deve entender que Voltaire, ao escrever a obra, localizava-se na “intersecção entre o mundo clássico – rígido, engessado, quase a-histórico e finito, acabado e perfeito, – e o mundo romântico, dinâmico, polifônico, grotesco, historicista e maleável” (FACHIN, 1995, p. 123); deve perceber que a Europa, no Século das Luzes, não significava mais um conjunto de países, mas um espírito em busca de uma revolução mais ampla na forma de se agir e de se pensar (FACHIN, 1995); e deve

compreender ainda que, com essa obra, Voltaire não apenas critica grande parte da sociedade europeia da época, mas também “encena as mudanças sócio-históricas, políticas e estéticas que estão ocorrendo na França – e na Europa” do século XVIII (FACHIN, 1995, p. 122-123).

Fachin (1995, p.120) comenta ainda que:

Se o século XVIII questiona tudo, tudo expõe ao exame e à denúncia, então Voltaire é o seu mais legítimo representante, ao produzir um discurso corrosivo; e seria ilusão não acreditar que esse discurso solape, de alguma forma, as fundações da Monarquia, da Igreja, da Filosofia, da Literatura, das Artes, das Ciências, da História, do Colonialismo, da Escravidão e de tudo o mais que a metralhadora giratória de Voltaire pode atingir.

Dessa maneira, podemos compreender que, visando tudo o que sua crítica abarca e todos os artifícios que o autor utiliza em seu texto, Voltaire, mesmo que de forma não intencional, apontou o “caminho das pedras” para seus leitores, de forma que suas denúncias não passassem despercebidas, mas também não surgissem de modo claro e comprometedor. Consideramos, então, essa atitude como outra daquela “piscadela” citada por Eco (2012, p. 17), pela qual o autor, num pacto de cumplicidade com o leitor, garante a este uma história que pode ser lida sob uma luz diferente através de olhos atentos, mas que também consegue fingir-se de ingênua e despreziosa.

Referências bibliográficas

DUARTE, L. P. **Ironia e humor na literatura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2006.

ECO, U. **Lector in Fabula**. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1986. (Coleção Estudos)

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

FACHIN, L. Polifonia, carnavalização e paródia em “Candide” de Voltaire. **Revista de Letras**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-125, 1995.

GAILLARD, P. **Candide Voltaire**. Paris: Hatier, 1972. (Collection Profil d'une Œuvre, n. 34).

ISER, W. **O Ato da Leitura**. v. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora34, 1999. p. 9-12.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates**. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 1991. (Coleção Pensamento Humano). Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/8913338/Kierkegaard-O-Conceito-de-Ironia-Constantemente-referido-a-Socrates>>. Acesso em: 20 de jul. 2012.

MUECKE, D. C. **Ironia e o irônico**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1995. (Coleção Debates)

MULLER, A. C. P. A utopia parodiada em Voltaire. **Revista Eletrônica de Estudos Literários**. Vitória, s. 2, a. 6, n. 7, 2010. Disponível em: < <http://www.ufes.br/ppgl/reel/ed07/pdf/ArtigoAndreaCorreaParaisoMuller.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2012.

MUNIZ, L. C. F. **A configuração do jeitinho brasileiro em narrativas literárias**. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009. Disponível em: < http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/dissertacoes/2007/larissa_casagrande_faller_muniz.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2012.

PAULINO, G., WALTY, I. Leitura literária: enunciação e encenação. In: MARI, H., VERSIANI, Z., WALTY, I. (Org.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p. 138-154.

PERROT, A. C. **Machado de Assis e a ironia: estilo e visão de mundo**. 230f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8575/000581323.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

VOLTAIRE. **Candide ou l'optimisme**. Paris: Le Livre de Poche, 1991.

_____. **Cândido ou o otimismo**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LET E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: UMA VISÃO A PARTIR DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA

Autora: Yara Fernanda Novatzki (mestranda) – UEPG

Co-autora: Djane Antonucci Correa (doutora) – UEPG

Este trabalho tem como objetivo principal (re)apresentar a proposta do LET à comunidade acadêmica. Relata também os resultados obtidos por meio do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual buscou delinear uma reflexão sobre como acontece a articulação entre a tríade universitária nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O TCC foi realizado durante o ano de 2012 e a pesquisa foi desenvolvida segundo os estudos pragmáticos (Austin, 1962; Rajagopalan, 2010; Pinto, 2010). Buscou evidenciar a importância de uma formação voltada para a compreensão dos problemas que cercam o meio educacional. Mais especificamente, propôs refletir sobre o processo de formação de professores em Letras, abordando os inúmeros desafios e questões sobre o ensino que precisam ser discutidas e repensadas desde a entrada do acadêmico na universidade visando sempre uma melhor formação universitária. Esta formação deve ser mediada pela articulação ensino, pesquisa e extensão, a fim de que ela não ocorra de forma compartimentalizada e propicie ao profissional em formação um embasamento mais sólido e comprometido com as principais necessidades da população. Foi pensando sobre isso que o Laboratório de Estudos do Texto (LET) foi criado na UEPG em 2007. Ele é um Programa de extensão que tem por objetivo agregar projetos que trabalhem nessa direção integrada. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os acadêmicos formandos e os resultados obtidos evidenciaram que ainda há dificuldades para integrar o trabalho entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que o enfoque ocorre de forma mais acentuada nas atividades de ensino, depois em pesquisa e, por fim, na extensão. Entretanto, puderam-se notar avanços discretos em direção à compreensão acerca da necessidade da autonomia para a formação profissional.

0. Introdução

Abordar o tema “modernidade” no século XXI tem sido algo complexo, pois envolve desenvolvimentos sociais, econômicos, políticos, tecnológicos e educacionais. Essa gama de modificações que vem acontecendo exige dos sujeitos integrantes da sociedade melhores enquadramentos e adequações a essas mudanças.

Essa busca em atender às exigências que se fazem presentes aos mais variados interesses pessoais e coletivos ocorre num ritmo muito acelerado, e a intensidade com que esse fenômeno acontece faz com que novas necessidades surjam ao longo do processo de globalização.

Essa busca incessante por adequação a todas as exigências que a sociedade nos impõe faz com que cada vez mais se desperte a necessidade de mudanças em vários âmbitos na vida do ser humano, ou seja, essa necessidade, imposta pela sociedade, faz com que os sujeitos se sintam instigados a assumirem novos posicionamentos a cada momento de transformação.

Em relação ao âmbito educacional nota-se a presença de diversos desafios, os quais precisam ser amenizados e, se possível, superados, a fim de que a educação seja fortalecida e ganhe maior espaço de discussão.

Nessa tentativa de melhoramento percebe-se a relevância em se modificar e articular os currículos, de modo geral (FORPROEX, 2006). Essas modificações são essenciais para que haja a articulação entre a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – concomitantemente, a fim de propiciar uma formação mais sólida e mais preocupada com os processos de ensino e aprendizagem.

A respeito da Flexibilização Curricular, o Forproex (2006) sugere que a extensão universitária

contribui significativamente, para os espaços que tem sido abertos e onde são exercitadas relações democráticas, produtoras de saberes e práticas efetivamente cidadãs. Assim é que a extensão também defende o argumento de que a formação do estudante não deve se limitar aos ensinamentos de sala de aula, abrindo caminhos para ampliar o entendimento de Currículo e, dessa forma, efetivar o real sentido de sua existência e importância na construção/geração de conhecimentos que venham ao encontro das reais necessidades da população. (FORPROEX, 2006, p.80).

Nesse sentido, a universidade, enquanto responsável pela formação de professores, deve prever e inserir em seus currículos essa abordagem de trabalho flexibilizada, com o intuito de fazer com que os professores em formação tenham oportunidade de se inserirem em novas formas de ensino e aprendizado, sendo formados como profissionais competentes ao mesmo tempo em que se formam como extensionistas e pesquisadores.

Nesse aspecto, Santos (2005, p.253) nos diz que a função da universidade não é simplesmente a de treinar os profissionais para desempenhar os papéis exigidos pela sociedade, “como se a passagem pela instituição educacional e a conquista do diploma universitário apenas cumprisse a função de credenciamento e não de formação de professores”.

Para que a proposta de articulação e flexibilização entre a tríade universitária se efetive, vê-se a necessidade de atividades complementares à graduação. Atividades essas que busquem atender a critérios quantitativos, mas principalmente, qualitativos, de modo a contribuir efetivamente para formação profissional, não apenas somar carga horária ao final do curso.

Para melhor discussão e entendimento dessas questões, o trabalho divide-se a seguir da seguinte maneira: 1. Laboratório de Estudos do Texto, no qual se descrevem algumas atividades que são permeadas pelo trabalho com a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão, bem como a importância desse ambiente, sendo ele um guarda-chuva que abarca diversos projetos, para a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Posteriormente serão trazidos alguns resultados obtidos por meio do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2012, o qual ocorreu em decorrência das reflexões obtidas por meio do trabalho com a tríade universitária, tendo como influência o LET.

E, finalmente, serão abordadas algumas considerações finais a respeito do trabalho, seguidas das referências utilizadas.

1. Laboratório de Estudos do Texto – LET

Refletindo sobre essas exigências de flexibilização e articulação entre a tríade universitária, o Laboratório de Estudos do Texto (LET) foi criado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no ano de 2007. Ele é um Programa de extensão aprovado na UEPG pela Resolução CEPE N.º217, de 13/12/2007 e tem por objetivo integrar projetos que trabalhem com o estudo dos mais variados textos, pensando sempre na articulação entre a já mencionada tríade universitária.

Nesse ambiente ocorrem significativas e produtivas discussões sobre textos que abordam a problemática da educação de um modo geral, discutindo e refletindo sobre leitura, escrita, formação de professores, entre outros assuntos que sejam relevantes à formação acadêmica e humanística e estejam articulados ao currículo do curso de Letras.

Além da leitura e análise desses textos, realizam-se também produções escritas, reuniões dos grupos de pesquisas, oferta de cursos e minicursos, oferta de disciplinas em projetos específicos, coordenação e assessoria a projetos socioeducacionais,

participação em eventos, discussões dos grupos de estudo, organização de eventos e publicações dos resultados das ações. Além disso, o Laboratório oferece um espaço de permanência para estudo aos acadêmicos, permitindo maior interação entre eles.

Um dos cursos que está em desenvolvimento no momento é: “Abordagens Pragmáticas sobre linguagem e ensino”, que foi proposto para dar continuidade aos estudos iniciados no primeiro semestre de 2011 em um curso de extensão intitulado “Introdução aos estudos de Pragmática”.

O objetivo geral deste trabalho busca aprofundar as discussões sobre Pragmática, tendo como embasamento teórico autores como: Austin (1962); Rajagopalan (2010) e Pinto (2010), tentando estabelecer conexões possíveis entre ela e o ensino da língua(gem). Tem como objetivos específicos, elaborar uma proposta individual de trabalho (um projeto); propor oficinas em escolas ou outras comunidades para discutir o assunto; elaborar textos individuais (ensaios ou artigos) para discussão e possível publicação.

Percebe-se que, por esse espaço ter se tornado relevante para discussões de aspectos relativos à linguagem, gradativamente, a procura por esse local vem aumentando. Atualmente, há a circulação de docentes, discentes, professores em formação continuada (PDE) e alunos do mestrado, que têm mais um espaço para refletir a respeito das lacunas causadas na educação.

Esse contato diário e troca de experiências entre estas pessoas faz com que a formação do professor e do pesquisador aconteça de forma mais integrada, levando os acadêmicos a se tornarem mais aptos e mais bem preparados para encarar esses desafios.

O LET está localizado no Campus Central da UEPG e conta com uma estrutura própria que inclui uma sala de 45 m² na qual estão distribuídas 5 mesas com 4 cadeiras cada, somando 20 acomodações, uma bancada com 15 computadores, estante para acomodar os aproximadamente 800 livros e 350 revistas disponíveis (atualmente) para pesquisa no laboratório.

Conta também com a participação de professores dos quatro departamentos afetos aos Cursos de Letras: Letras Vernáculas, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação, Métodos e Técnicas de Ensino e é coordenado pela professora Djane Antonucci Correa.

Percebe-se que, com o desenvolvimento dessas atividades, centradas no ensino, pesquisa e extensão, novos perfis de professores vem sendo formados. Pois, eles se tornam cada vez mais interessados em desenvolver habilidades como professores-pesquisadores e em manter um contato diferenciado por meio da troca de experiências com os demais profissionais que frequentam o LET diariamente, a fim de construir saberes cada vez mais próximos da realidade que a educação nos impõe.

É por meio desse contato que os futuros professores têm a oportunidade de se inserirem em novas formas de ensino-aprendizagem baseadas na tríade universitária, o que faz com que se apropriem da realidade e busquem mudanças que venham ao encontro da formação profissional.

Trata-se de formas de se pensar em reformulações para os currículos presentes atualmente diante de todas as modificações que se fazem visíveis, pois, segundo Santos (2008) “as reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS, 2008, p. 47).

Nesse sentido, o LET vem se constituindo na UEPG como um espaço que abarca as diversas atividades que envolvem a tríade universitária, já que é um grande guarda-chuva que tem oportunizado a diversos acadêmicos o contato diferenciado em relação à formação, visto que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores por meio da atuação em um desses eixos – ensino, pesquisa e extensão – ou em mais de um deles, tornando-os mais bem preparados para a atuação profissional e a superação dos desafios encontrados na educação.

Foi em decorrência das reflexões ocorridas no Laboratório de Estudos do Texto que desenvolveu-se no ano de 2012 um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual propiciou ricas reflexões a respeito do trabalho com a tríade universitária. A seguir será apresentado um recorte dos resultados obtidos por meio da pesquisa.

2. Trabalho de Conclusão de Curso¹: “Formação do professor em Letras: Um estudo sobre a universidade no século XXI a partir da tríade universitária” – Recorte.

2.1. TCC: Ideias principais

¹ Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido e apresentado no ano de 2012 pela acadêmica Yara Fernanda Novatzki, orientado pela Prof^a. Dr^a. Djane Antonucci Correa.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido e apresentado no ano de 2012 pela acadêmica Yara Fernanda Novatzki sob a orientação da professora doutora Djane Antonucci Correa, cujo objetivo principal era delinear uma reflexão sobre como acontece a articulação entre a tríade universitária nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A ideia surgiu depois da participação da acadêmica nos projetos desenvolvidos no LET desde o primeiro ano da graduação, os quais sempre estavam articulados com o trabalho com a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho partiu do pressuposto de que a formação de professores pode ser um passo muito mais amplo do que apenas a dedicação às afinidades de ensino na graduação. Não que isso não seja relevante, mas, foi com o intuito de observar que é possível fazer melhor e fazer diferente quando se está realmente interessado em ser o diferencial diante das circunstâncias da formação de professores, engajados desde sempre em assuntos vistos, até o momento, como extracurriculares, que contribuam para essa ampla formação.

A metodologia desenvolvida no TCC foi pesquisa, predominantemente, qualitativa, a qual envolveu reflexões teóricas, observações no LET e coleta de dados por meio da aplicação de questionários.

A aplicação do questionário semi-estruturado foi destinada a 25 alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e Espanhol concluintes no ano de 2011 e, posteriormente, depois de alguns ajustes nesse questionário, aplicou-se a mais 36 alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, Espanhol e Francês concluintes no ano de 2012, somando um total de 61 participantes na realização da pesquisa. Posteriormente ocorreu a análise dos dados, a qual segue um recorte dos resultados a seguir.

2.2. TCC: Recorte dos resultados

A seguir será apresentado um recorte dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Os dados selecionados dizem respeito a um comparativo realizado entre as respostas dadas pelos participantes nos anos de 2011 e 2012.

Tabela 1: referente ao ano em que as escolhas da temática do TCC aconteceram, separadas por ano e série.

2011		2012	
SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS	SÉRIE	TOTAL DE ALUNOS
1 ^a	4	1 ^a	0
2 ^a	2	2 ^a	7
3 ^a	16	3 ^a	20
4 ^a	3	4 ^a	8
		Ainda não havia feito a escolha.	1

FONTE: autora

Essa tabela, referente ao ano de 2011 e 2012, evidenciou que no ano de 2011, 16% do total dos alunos participantes da pesquisa já haviam realizado a escolha da temática do TCC, mesmo estando ainda na 1^a série do curso, enquanto que no ano de 2012 esse fato não foi contabilizado.

Em relação aos alunos da 2^a série, houve um aumento dos alunos concluintes em 2012 em relação aos alunos do ano de 2011, um aumento relativo de, aproximadamente, 11%. Novamente na 3^a série do curso observou-se um aumento de 8% no ano de 2012 em relação às escolhas da temática do TCC. Na 4^a série do curso também houve um aumento nesse percentual, passando de 12% para quase 23%. Ou seja, com exceção da 1^a série do ano de 2012, houve aumentos significativos de um ano para outro em relação à escolha da temática do TCC. Além disso, houve um aumento em relação aos alunos participantes da pesquisa, passando de 25 alunos no ano de 2011 para 36 em 2012, um aumento significativo de 44%.

Esse fato evidenciou que não se pode saber ao certo até que ponto a escolha da temática do TCC ocorrida no 1^a série tenha sido relevante, ou não, pois, o que se pôde inferir foi de que se essa escolha aconteceu realmente na 1^a série tendo sido ela bem amadurecida espera-se que o resultado tenha sido satisfatório, mas se a escolha aconteceu na respectiva série e o aluno responsável não teve aparatos e orientações necessárias para o desenvolvimento do tema, é provável que o resultado não tenha sido o esperado.

Fato que chamou a atenção foi o grande número de escolhas que aconteceram na 3ª série do curso em ambos os anos, não com tanta diferença entre eles, mas que evidenciaram a preferência por essa escolha em um dos anos finais do curso, que é quando realmente acontece a entrega da proposta do TCC por exigência institucional.

Nesse caso, pudemos observar que, de certo modo, o currículo em vigência nos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa influenciou nas escolhas dos alunos, visto que, de acordo com o regimento do TCC, a entrega do pré-projeto do trabalho deve ocorrer no primeiro semestre do 3º ano do curso. Notou-se dessa forma, que os acadêmicos têm esperado esse momento para tomarem um posicionamento e fazerem sua escolha em relação ao que pesquisar e sobre o que refletir como o principal “produto final” do curso de Licenciatura em Letras.

Um dos dados do ano de 2012 que evocou questionamentos, sabendo a trajetória de encerramento do curso, foi o fato de um dos alunos participantes da pesquisa ter respondido, mesmo estando na 4ª série do curso, que ainda não havia feito a escolha da temática.

Não se pôde saber ao certo o motivo disso não ter acontecido, mas, o que se observou foi que, certamente, esse não era o objetivo do trabalho de conclusão de curso, já que se espera que seja um trabalho imbuído de reflexão e dedicação para, ao menos, começar a compreender as especificidades que o tema escolhido pode representar na trajetória do futuro professor.

Além disso, uma pesquisa para ser desenvolvida satisfatoriamente exige tempo e dedicação a esse tipo de reflexão, já que envolve temas de grande relevância para o professor-pesquisador e a complexidade desses temas, normalmente, se torna inevitável. Além do mais, desenvolver esse estudo ao longo do Curso propicia ao graduando maiores subsídios para a formação mais completa, ou seja, pode agregar mais conhecimentos, sejam eles teóricos ou práticos.

Outro dado que mereceu atenção em relação aos dois anos, 2011 e 2012, diz respeito a como a escolha da temática do TCC aconteceu. Na comparação realizada entre os dois anos, 2011 e 2012, observou-se que no ano de 2012 houve uma diminuição significativa em relação aos trabalhos que dão enfoque direto ao ensino, pesquisa e/ou extensão, perfazendo um total de quase 39% dos alunos que privilegiaram uma ou outra base da tríade universitária.

Essa diferença chegou a 21% em relação aos dois anos, já que em 2011 o total de alunos que optaram pelo ensino, pesquisa e/ou extensão era de 60%. A diferença foi bastante acentuada de um ano para outro, mas, de uma maneira geral, como foi possível observar, em seus respectivos anos a tríade se sobressaiu em relação a outras opções.

Em relação às escolhas realizadas a partir de resultados de Iniciação Científica, os dados de 2012 indicaram que houve uma diminuição dessa influência nas escolhas, passando de 6 alunos em 2011 para 3 alunos em 2012. Já em relação à curiosidade/interesse sobre o assunto, foi possível observar que houve um aumento no ano de 2012 que vai de 4 alunos em 2011, para 11 alunos em 2012.

Tabela 2: referente ao recorte de informações coletadas nos anos de 2011 e 2012.

		2011	2012
Explique como se deu a escolha da temática do seu TCC.	Resultado de I.C.	6	3
	Curiosidade/interesse pelo assunto	4	11
	Influenciados por matérias da graduação	6	3
	Projetos de extensão	2	3
	Pesquisa e extensão	1	2
	Interesse no assunto e em decorrência I.C.	-	2
	Assunto que mais chamou a atenção participando de um projeto de extensão	-	1

FONTE: autora

Em relação à pesquisa desenvolvida pelos alunos nos aspectos temático, metodológico, teórico e de campo, observou-se que há uma grande variação nessas opções em relação aos anos de 2011 e de 2012, principalmente no que diz respeito ao entendimento dessa questão por parte dos alunos. Mas, o fato que nos chamou mais atenção diz respeito à escolha, ou melhor, a não escolha dos acadêmicos, em desenvolverem pesquisa de campo. Nos dois anos, 38 participantes de um total de 61 alunos fizeram essa escolha.

Observando mais detidamente os resultados visualizou-se que no ano de 2011 dos 25 alunos participantes da pesquisa, 19 deles optaram por não desenvolver nenhum tipo de pesquisa de campo, ou seja, 76% dos acadêmicos desenvolveram pesquisa bibliográfica.

No ano de 2012 o mesmo caso aconteceu, em que dos 36 alunos participantes, 19 deles fizeram a escolha por não desenvolver pesquisa de campo, em outras palavras, 53% dos alunos desenvolveram apenas pesquisa bibliográfica.

3. Conclusão

De uma maneira geral, com a análise dos dados foi possível compreender algumas das formas em que o ensino, a pesquisa e a extensão acontecem dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mais especificamente nos Cursos de Licenciatura em Letras.

Além disso, observou-se que as discussões que dizem respeito ao trabalho com a tríade universitária ainda encontram-se um pouco distantes da comunidade acadêmica, entretanto, observam-se discretos avanços nesse sentido, que evidenciam a relevância de discussões que vão ao encontro da articulação entre a tríade universitária para a formação do professor de Letras.

Observa-se, dessa forma, que há ainda a necessidade de transformações mediante as exigências que nos são impostas constantemente, pois para que a formação ocorra de modo autônomo é necessário superar os desafios a que estamos sujeitos diariamente, tendo por objetivo principal, reforçar a formação adequada por meio da interdependência da tríade universitária, discutindo, inclusive, as atividades complementares à graduação, de modo a tornarem a formação cada vez mais completa.

Dessa forma, vê-se que a formação adequada dos professores tem grande relevância no processo de construção da autonomia universitária para o fortalecimento do conhecimento, uma vez que torna os futuros professores mais aptos e melhor preparados para enfrentarem os problemas referentes à educação, de um modo geral. Fato esse que é reforçado quando há o trabalho mediante a tríade universitária, a qual influencia positivamente no desenvolvimento dessa autonomia, tornando o acadêmico muito mais crítico e consciente em relação às diversas situações a que for submetido.

Essa ideia é também reforçada por Almeida Filho (2008), o qual prevê uma reforma universitária que seja comprometida com a produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano, a fim de levar em conta toda a diversidade existente entre os fatores sociais, culturais, econômicos que cercam docentes e discentes na busca pelo projeto de uma Nova Universidade (ALMEIDA FILHO, 2008), cada vez mais engajada na busca pela articulação dos modos diferentes de saberes e conhecimentos.

Referências:

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; e outro. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade Nova/ Boaventura de Sousa Santos, Naomar de Almeida Filho.** Coimbra: Editora Almedina, 2008 – p. 79 – 182.

AUSTIN, J.L. **How to Do Things with Words.** Oxford, Oxford University Press, 1962. 166 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CORREA, Djane Antonicci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). **Estudos da Linguagem e Currículo: diálogos (im) possíveis.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs.) **Estudos da Linguagem e Currículo – Diálogos (im) possíveis.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p.31-40.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: Uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS. Brasília: MEC/ SESU, 2006.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira:** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 296 p. (Lingua[gem]; 44).

SALEH, Pascoalina. Bailon. Oliveira. Reformulação curricular, prática articuladora e produção de texto. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O (orgs.) **Estudos da Linguagem e Currículo – Diálogos (im) possíveis.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 121-133.

SANTOS, Boaventura. Sousa. **A Universidade no Século XXI - para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LÍNGUA E EXPRESSÃO ARTÍSTICA EM MANOEL DE BARROS

Helvio Henrique de Campos (mestrando) - UNICENTRO¹

0. Introdução

Manoel Wenceslau Leite de Barros é considerado um dos poetas brasileiros mais proeminentes vivos, publicou sua primeira obra em 1937, sob o título de “Poemas Concebidos Sem Pecado”. Sua produção se estende por mais da metade do século XX e adentra o século XXI, desde o “final” da modernidade até hoje. Cronologicamente foi inserido na Geração de 45, alinhado aos poetas do período pelas datas de nascimento, mais do que por afinidades conceituais, pois, segundo Miguel Sanches Neto (1997), poucos poemas dele guardariam as características atribuídas ao período, sobretudo, ainda que hibridamente, os livros *Face Imóvel* (1942) e *Poesias* (1950).

Apesar de ter uma produção quase secular, só ganhou notoriedade a partir da década de 1970, tendo sido premiado com alguns dos maiores prêmios literários brasileiros, como os Jabutis de 1989 e 2002, o Prêmio da Academia Brasileira de Letras de 2000 e os Prêmios Nestlé de Poesia de 1997 e 2006, entre outros. Foi confessadamente influenciado por Mario e Oswald de Andrade, sendo sua obra, em grande parte, marcada pelas lições do modernismo, utilizando o verso livre, o coloquialismo, o prosaísmo e o folclore. Mas, nem por isso, a poesia de Manoel assumiu um papel primordial de vanguarda crítica, almejado por aqueles, embora, não tenha assumido também um lugar de alienação temporal.

A poesia de Barros não parece ser panfletária de uma mudança global, ela demonstra ocupação pelas coisas pequenas, ínfimas e inúteis, pelos refugos da sociedade progressista e de consumo. E, ao tangenciar, ironizando e reavendo todas as esferas da vida como parte de seu universo poético, ele procura a depuração de uma razão cientificista e de preocupação política estritas, redutoras, elegendo para seus

¹ Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, sob orientação do Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes (atualmente - UEPG).

personagens representantes do povo, não alfabetizados, em sua fala coloquial: crianças, loucos, andarilhos, ex-escravos, mendigos, prostitutas, vaqueiros, etc., recuperando uma identidade de sujeito enquanto livre do mundo adulto/racional, problematizando, portanto, a própria questão do conhecimento científico, a política, a sociedade, além dos próprios estatutos artísticos.

1. Língua, literatura, nação e expressão artística

Assim como aconteceu na Europa, com os ideais românticos inspirando a unificação de nações, trazendo carga teórica e filosófica para a afirmação das singularidades dos povos, o Brasil também almejava reconhecer seus traços distintivos frente à antiga metrópole, depois do “grito de independência”, sendo, portanto, terra fértil para o florescimento dos ideais românticos. Então, as ideias de Herder, através da divulgação de Madame de Staël, alcançaram os literatos e pensadores brasileiros que se ocupavam da nascente nação tropical (LEÃO, 2011, p. 31 e 32).

Não se tratava de dotar a recente nação de uma nova língua, em um corte artificial na marcha da história, mas de identificar as novas condições de florescimento, ou, a *cor local* dessa nova planta, as características singulares da língua portuguesa no Brasil e a forja de uma literatura reconhecida e independente:

[...] a influência das ideias de Herder – e Pereira da Silva, um dos fundadores da Revista *Niterói*, [...], foi decisiva para que os intelectuais brasileiros se empenhassem em dotar o Brasil de uma literatura reconhecida e independente, a partir da convicção herderiana de que toda nação constitui um organismo vivo e autônomo, cuja finalidade é desenvolver o seu *gênio* particular e próprio, mas que tal como a Alemanha, precisava olhar para a língua e as tradições nacionais a fim de encontrar o traço distintivo que permitiria a fundação de uma nova forma de produção literária. A utilização, portanto, dos preceitos herderianos, direta ou indiretamente, permitiu à nação brasileira entrar no vestíbulo da comunidade literária internacional, afirmando a sua identidade peculiar, apesar do *atraso* em que se encontrava, um feito que se adiantou em muito à própria Alemanha, cuja construção e definição de nacionalidade arrastou-se por muitas décadas após o falecimento de Herder, o inventor filosófico da nacionalidade alemã. (LEÃO, 2011, p. 32)

Com base nos ideais do romantismo o Brasil foi sendo construído em sua identidade e sua História, rumo à sua expressão máxima, ao seu *télos*. Ao tempo do sistema literário brasileiro já consolidado, pela tríade da crítica brasileira tradicional, como Antonio Candido chama Silvio Romero, José Veríssimo e Araripe Junior (CANDIDO, 2010, p. 68 e 69), o *cânone* literário nacional foi sendo inventado, a partir de critérios de relevância histórica para o ideal de nação, e de relevância artística, mas a

representatividade artística era somente uma forma de tornar inquestionáveis os procedimentos de seleção e de exclusão, já que no fundo, em ambos os casos, eram consideradas as relevâncias artísticas e históricas, em conjunto, dos textos. E, havendo escolha, havia sempre alguém que escolhia, alguém investido do poder da escolha, o que tornava o termo *cânone* literário, particularmente, afim ao religioso, dotando-o de certa aura de infalibilidade (LEÃO, 2011, p. 34, 35).

O alcance dos critérios artísticos era próprio dos que detinham o poder, e esses, letrados, possuíam a prerrogativa de manter intactos e, relativamente, inalcançáveis esses critérios, renovando o ciclo e excluindo do uso formal e das manifestações literárias dignas o que subvertesse as regras da língua em geral. É claro que era muito difícil manter a língua, e até mesmo as expressões literárias, totalmente imunes às investidas do uso cotidiano e fluído da língua, mas as instituições desempenhavam o papel de mantê-la pura, reproduzindo e inculcando os valores que manteriam a nação coesa, invalidando a cultura popular e excluindo o que pudesse revolver a ordem. Assim, segundo Antonio Candido, o que ocorreu no Brasil, foi um processo de imposição cultural que produziu uma literatura culta, produto transplantado da metrópole, mesmo depois da independência, e que só aos poucos foi adquirindo feição própria:

A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa. Esta imposição atuou também no sentido mais forte da palavra, isto é, como instrumento colonizador, destinado a manter a ordem política e social estabelecida pela metrópole, através, inclusive, das classes dominantes locais. Com efeito, além da sua função própria de criar formas expressivas, a literatura serviu para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social, consolidando não apenas a presença de Deus e do rei, mas o monopólio da língua. Com isso, desqualificou e proscreeu possíveis fermentos locais de divergência, como os idiomas, crenças, e costumes dos povos indígenas, e depois os dos escravos africanos. Em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjulgados. (CANDIDO, 2010, p. 13 e 14)

A escola ensinava o que já tinha sido cristalizado na narrativa historiográfica e nas histórias literárias, e, portanto, fazia conhecer como padrão letrado e aceito somente os autores do *cânone* institucionalizado. Em última instância, o papel da literatura culta no Brasil, desde a época colonial, foi o de “... impor a língua portuguesa e registrá-la em escritos que ficassem como marcos, ressaltando a sua dignidade de idioma dos senhores, ao qual todos deveriam submeter-se, como afinal acabou acontecendo.”

(CANDIDO, 2010, p. 20). Os escritores tinham, também, internalizado esse papel, e arrogavam para si papel semelhante, de filtro das impurezas da linguagem, mesmo depois da “superação” do romantismo, e em escritores que já estavam livres das “[...] injunções contingentes do nacionalismo estético [...]” (CANDIDO, 2010, p. 68), como Machado de Assis, que no ensaio *Instinto de Nacionalidade: Notícia da Atual Literatura Brasileira*, afirma:

[...] Entre os muitos méritos dos nossos livros nem sempre figura o da pureza da linguagem. Não é raro ver intercalado em bom estilo os solecismos da língua comum, defeito grave, a que se junta o da excessiva influência da língua francesa. Este ponto é objeto de divergência entre os nossos escritores. Divergência digo, porque, se alguns caem naqueles defeitos por ignorância ou preguiça, outros há que os adotam por princípio, ou antes por uma exageração de princípio.

Não há dúvida de que as línguas se aumentam e se alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos, é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade.

Mas se isto é um fato incontestável, e se é verdade o princípio de que dele se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem, ainda aquelas que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite; e o escritor não está obrigado a receber e a dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventam e fazem correr. Pelo contrário, ele exerce também uma grande parte de influência a este respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão.

[...] Aqui termino esta notícia. Viva imaginação, delicadeza e força de sentimentos, graças de estilo, dotes de observação e análise, ausência às vezes do gosto, carência às vezes de reflexão e pausa, língua nem sempre pura, nem sempre copiosa, muita cor local, eis aqui por alto os defeitos e as excelências da atual literatura brasileira, que há dado bastante e tem certíssimo futuro. (ASSIS, Machado de. *In: COUTINHO, Afrânio, 1974, p. 343*)

Ao contrário, ou, avançando na crítica aos românticos, para o autor, mote do artigo, confesso das influências do modernismo, o trabalho poético consiste na ampliação das possibilidades criativas, justamente pela incorporação do que é impuro e excluído. Não somente as temáticas e a escolha dos personagens, mas também a impureza da língua, o retorno à linguagem e construção sintática infantis, aos erros que a criança comete na fase de formação de suas faculdades argumentativas racionais, e também, ao coloquial e às construções frasais de quem não passou pela educação formal. O poeta sustenta que, por não terem sido ainda “acostumados” ao uso normal, ou normatizado, da língua, a criança e os não alfabetizados teriam a capacidade de renovar a língua, e o escritor poderia recuperar essa capacidade em nível criativo.

O modernismo, segundo Antonio Candido, contribuiu fundamentalmente com:

[...] a defesa da liberdade de criação e experimentação, começando por atacar a estética acadêmica, encarnada sobretudo na poesia e na prosa oratória, mecanizadas nas formas endurecidas que serviam para petrificar a expressão a serviço das ideias mais convencionais. Para isso os modernistas valorizaram na poesia os temas cotidianos tratados com prosaísmo e quebraram a hierarquia dos vocábulos, adotando as expressões coloquiais mais singelas, mesmo vulgares, para desqualificar a solenidade ou a elegância afetada. Neste sentido, combateram a mania gramatical e pregaram o uso da língua segundo as características diferenciais do Brasil, incorporando o vocabulário e a sintaxe irregular de um país onde as raças e as culturas se misturam. Além disso passaram por cima das distinções entre os gêneros, injetando poesia e insólito na narrativa em prosa, abandonando as formas poéticas regulares, misturando documento e fantasia, lógica e absurdo, recorrendo ao primitivismo do folclore e ao português deformado dos imigrantes, chegando a usar como exemplo extremo contra a linguagem oficial certas ordenações sintáticas tomadas a línguas indígenas. (CANDIDO, 2010, p. 87 e 88)

Na mesma esteira, Manoel de Barros tece crítica irônica aos parnasianos, citando o tratado de versificação de Olavo Bilac e Guimaraens Passos, no poema CARTA ACRÓSTICA (PC, 14)²:

Carta Acróstica:

‘Vovó aqui é tristão

Ou fujo do colégio

Viro poeta

Ou mando os padres...’

Nota: se resolver pela segunda, mande dinheiro

para comprar um dicionário de rimas e um tratado

de versificação de Olavo Bilac e Guima, o do lenço

Miguel Sanches NETO (1997), ao ler os três primeiros livros de Manoel de Barros, *Poemas Concebidos Sem Pecado* (1937), *Face Imóvel* (1942) e *Poesias* (1947), em relação à relevância de sua produção frente aos dominantes da nossa literatura, argumenta que, antes da poesia de Manoel de Barros começar a ter voz própria, ela teve raízes no modernismo, em primeiro momento, e após, na Geração de 45. Observamos no poema CABELUDINHO (PC, 11), que inicia o livro *Poemas Concebidos Sem Pecado* (1937), o contraste entre o nascimento de Cabeludinho, que *nasceu desandando pouquíssima poesia*, com o nascimento de Iracema de José de Alencar, no verso *bem diferente de Iracema*, aproximando-o da crítica modernista ao índio romântico, em “Macunaíma” de Mário de Andrade, que nasceu uma criança feia e que tinha preguiça de falar, o que mostra já aí, uma filiação de Barros ao modernismo e uma preferência

² As citações dos poemas de Manoel de Barros, salvo menções em contrário, foram extraídas da edição da *Poesia Completa* de Manoel de Barros pela Editora Leya, e, por padronização, serão citadas com a sigla: (PC, n° da página).

pelo anti-herói. Além disso, o próprio poeta, segundo Neto (1997, p. 9), afirma que achou confirmação em Oswald de Andrade para o trabalho poético enquanto modificação da língua. Vemos aqui, como já foi dito, que o poeta parece não ter a mesma preocupação de Machado de Assis com uma suposta pureza da língua. Ao contrário, para ele, o fazer poético não é uma grandeza racional e não tem preocupação política acima do interesse estético.

Barros elege, primordialmente, para seus personagens, representantes do povo não alfabetizados, em sua fala coloquial: crianças, loucos, andarilhos, ex-escravos, mendigos, prostitutas, vaqueiros, etc., recuperando uma identidade de sujeito enquanto livre do mundo adulto/racional. Por isso, ele incorpora em sua escrita a fala prosaica e a fala de erro-sintático infantil, por não se ocupar da formação de uma identidade nacional que tem como um de seus aglutinadores, a língua. Isso pode ser visto no poema A DRAGA (PC, 20), também do primeiro livro do autor:

A DRAGA

A gente não sabia se aquela draga tinha nascido ali, no Porto, como um pé de árvore ou uma duna.

– E que fosse uma casa de peixes?

Meia dúzia de loucos e bêbados moravam dentro dela, enraizados em suas ferragens.

Dos viventes da draga era um o meu amigo Mário-pega-sapo.

Ele de noite se arrastava pela beira das casas como um caranguejo trôpego

À procura de velórios.

Gostava de velórios.

Os bolsos de seu casaco andavam estufados de jias.

Ele esfregava no rosto as suas barriguinhas frias.

Geleia de sapos!

Só as crianças e as putas do jardim entendiam a sua fala de furnas brenhentas.

Quando Mário morreu, um literato oficial, em necrológio caprichado, chamou-o de Mário-Captura-Sapo! Ai que dor!

Ao literato cujo fazia-lhe nojo a forma coloquial.

Queria *captura* em vez de *pega* para não macular (sic) a língua nacional lá dele...

O literato cujo, se não me engano, é hoje senador pelo Estado.

Se não é, merecia.

A vida tem suas descompensações.

Da velha draga

Abrigo de vagabundos e bêbados, restaram as expressões: *estar na draga*, *viver na draga* por *estar sem dinheiro*, *viver na miséria*

Que ora ofereço ao filólogo Aurélio Buarque de Holanda

Para que as registre em seus léxicos

Pois que o povo já as registrou.

Aqui, Barros opõe dialeticamente a fala do povo e a língua nacional, representada pelo literato oficial: *cujo fazia-lhe nojo a forma coloquial*, e demonstra a cumplicidade

presente no ato comunicativo, quando diz que: *Só as crianças e as putas do jardim entendiam a sua fala de furnas brenhentas.*, como acontece com os pais, que são os únicos que entendem os murmúrios dos filhos em seus primeiros sons vocais. Em outro livro, *Matéria de Poesia* (1970), no poema 2. (PC, 148), Barros propõe a explicação do porque de só as crianças e as putas do jardim entenderem a fala do Mário-pega-sapo: *f – Não usar colarinho duro. A fala de furnas brenhentas de Mário-pega-sapo era nua. Por isso as crianças e as putas do jardim o entendiam. Vemos aí a nudez metaforizando a linguagem despida do nojo.*

Mostra também, em sua explicação para a origem das expressões *estar na draga* e *viver na draga*, o registro dos usos da língua, mesmo quando ainda não foram dicionarizadas. Neste poema, ainda aparecem indícios do que Fabrício Carpinejar (2001), em sua dissertação de mestrado, chama de “teologia do traste”, expressão que aparece nos livros *Arranjos para Assobio* (1980) e *Poemas Rupestres* (2004): a eleição, pelo poeta, de objetos enferrujados para seus personagens e a indiferenciação entre coisas/objetos/natureza e o homem, como vemos no poema citado, entre os habitantes da draga e a própria draga enferrujada, quando diz que eram, os loucos e bêbados que a habitavam, *enraizados em suas ferragens.*

Outro poema do livro “Poemas Concebidos Sem Pecado” que demonstra uma homogeneização, ou cumplicidade, entre o personagem e o meio, é o poema CLÁUDIO (PC, 26), no qual, um “arameiro”, o que tinha por trabalho cercar a fazenda com arame, ficou irmanado de um jacaré que encontrou na fazenda, na beira de um lago quase seco, e a condição dos dois era a mesma, *sós e sujos*, e “[...] De noite na rede estirada / Nos galhos da árvore / Cláudio cantava cantarolava: / *Ai, morena, não me escreve / Que eu não sei a ler [...]*”, o que evidencia, portanto, o analfabetismo com lirismo, gingado e musicalidade, mesmo em seu erro de sintaxe. O poema termina com o que contam dele, que levou o jacaré para a casa, “[...] Que vive até hoje no seu terreiro / Bigiando as crianças [...]”.

O poema INSTANTE ANUNCIADO (PC, 43) inicia com que se pode ver: *Um chapéu velho!*

INSTANTE ANUNCIADO
Um chapéu velho!
Eu não via seu rosto, que um velho chapéu,
Esmaecido pelo sol, cobria.
Mas sei que não chorava

E nem tinha desejo de falar.
Porque sabia que alguma coisa vinha chegando
De manso, alguma coisa vinha chegando...
Eu não via seu rosto,
Seu rosto sombreado que um velho chapéu,
Esmaecido pelo sol, cobria.
Mas sei que ele amou aquele instante
Mas sei com que prazer ele esperou
Aquele que viria com os lábios úmidos para ele
A que havia de vir passar as mãos
Pelos seus joelhos feridos.

Nele, como no poema JOAQUIM SAPÉ (PC, 408), em que o personagem mora debaixo do chapéu, o sujeito é escondido no chapéu, adjetivado de velho, e no poema. Ele é praticamente o velho chapéu que cobre sua cabeça. Não se sabe quem ele é e não se vê o seu rosto, porém, o que se apreende é uma cena carregada de sentimento. Permanece, nos dois casos, uma visão infantil, que se atém ao que chama a atenção, mesmo que no primeiro caso, poema da fase intermediária do poeta, quando há aproximações pontuais com a Geração de 45, haja essa mescla de olhar infantil com com sentimento e linguagem adulta.

A linguista Edith Pimentel Pinto, citada em Beth Brait (2010, p. 68), partilhando a questão que conduz o livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Bakhtin (2006, p. 15), de que “Sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?”, afirma que as principais diferenças entre o português de Portugal, da África e do Brasil, residem no uso, permanecendo praticamente a mesma rede de oposições funcionais entre eles. Essas peculiaridades, reveladas no uso, em sua natureza social, são estudadas por ela, ressaltando: “As relações com a gramática, o aproveitamento da oralidade, o léxico, a neologia, a língua escrita não literária, os tipos de frase e a renovação sintática, a liberdade do uso dos pronomes (...)” (BRAIT, 2010, p. 68), características que revelariam uma possível identidade linguística brasileira, e que podem ser observadas também em Manoel de Barros, como veremos mais à frente, mesmo que ele demonstre, no geral, em sua obra, não se preocupar com um sentido unitário de língua, nem com a poesia enquanto meio racional para se chegar a um fim. Mesmo assim, convivem nele o pensar na leveza dos pássaros e na monstruosidade do homem, no lirismo e no concreto: *Pedro mergulhado em trevas, no quarto, pensa no rouxinol e na bomba atômica*. (PC, 88), reflexos de uma modernidade de identidades

fragmentárias e ambíguas, que marca a passagem de Manoel pela Geração de 45, profundamente marcada pela Segunda Guerra Mundial, quando ele escreve *Face Imóvel* (1942) e *Poesias* (1947): *Pensou em plantar uma árvore. Em pensamento viu-se desmembrado, seu corpo espalhado nos pedaços de um espelho.* (PC, 88). Nesse sentido, podemos ver aí uma característica do barroco, no sentido empregado pelo escritor Carlos Fuentes³: “O barroco é uma arte de deslocamentos, semelhante a um espelho em que, constantemente, podemos ver a nossa identidade em mudança.”.

Os próximos livros de Barros, segundo Miguel Sanches Neto (1997, p. 14), marcam um retorno ao trovadoresco, com um hermetismo que agora pretende “dar autonomia ao poético” frente às questões universais. A partir desse momento a poesia de Barros começa a se definir também como metapoesia, pensando o próprio fazer poético e reafirmando alguns elementos que aparecem nos primeiros livros.

2. Nos resíduos das primeiras falas

Como tem sido ressaltado, a relação de Manoel de Barros com a gramática se revelaria inversa, como no neologismo *agramática* (PC, 319), do qual tinha tido seu primeiro professor aos treze anos, o Padre Ezequiel, que, no poema VII da 3ª parte do livro “O livro das ignoranças”, *fez um limpamento em meus receios*, dizendo que *Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável*, e que ele tinha apenas, que *saber errar bem o seu idioma*. Essa perspectiva vai além do registro das contribuições da fala popular para a língua portuguesa, mudando o foco para o que a crença em um sistema linguístico fechado, como participante de um quadro maior, a supervalorização da cultura letrada/elitista em detrimento da cultura popular, refletiria, a saber, a restrição das possibilidades criativas do sujeito, na medida em que este acaba por assimilar os *receios* da sociedade. A obra de Barros é repleta de alusões a essa temática e citaremos algumas a título de exemplo:

- No poema 1. MATÉRIA DE POESIA (PC, 145), do livro homônimo (1970), Barros elenca o que pode ter lugar na poesia, as coisas sem préstimo, sem importância, ordinárias, rejeitadas e sem valor de mercado: *Tudo aquilo que a nossa / civilização rejeita, pisa, mija em cima, / serve para poesia.*

³ Citado no prefácio de Haroldo de Campos ao livro *Jardim de Camaleões, a Poesia Neobarroca na América Latina*, de Claudio Daniel. O prefácio foi publicado na revista eletrônica ZUNÁI, disponível em: <http://www.revistazunai.com>.

- O poema O MURO (PC, 40) pode ser visto como metáfora da linguagem, de uma linguagem que *Não possuía mais a pintura de outros tempos*. De uma linguagem que não era mais de inspiração romântica, maravilhosa e misteriosa, mas, uma linguagem de barroca valorização do feio, sujo e abandonado: [...] *Dos meus amigos de infância, um dizia ter violado tal segredo, / E nos contava de um enorme pomar misterioso. / Mas eu, eu sempre acreditei que o terreno que ficava atrás do muro era um terreno abandonado.*
- *Saber errar bem o seu idioma* Manoel de Barros aprendeu também com seu filho João, como podemos ver em alguns versos de POEMINHAS PESCADOS NUMA FALA DE JOÃO, do livro “Compêndio para uso dos pássaros” (PC, 95): *A água dava rasiinha de meu pé. [...] Veio Maria-preta fazeu três araçás pra mim. [...] O cocô das capivaras era rodelinhas – bola de gude!*
- No poema I do subtítulo SABIÁ COM TREVAS, do livro “Arranjos para assobio” de 1980 (PC, 169), o escritor conta de um homem que estudava formigas, que morava no último domicílio conhecido do pântano do escritor, dizia que: *Sua língua era um depósito de sombras retorcidas, / com versos cobertos de hera e sarjetas que abriam / asas sobre nós*. No poema VI e XV (PC, 172 e 178) do mesmo subtítulo, o poeta versa, respectivamente: 1 - *Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na / sarjeta. / Sou mais a palavra ao ponto de entulho*. 2 – *Nos resíduos das primeiras falas / eu cisco meu verso*.
- No livro “Livro de pré-coisas” de 1985 (PC, 219), Barros compara o trabalho do poeta ao da minhoca: *Minhocas arejam a terra; poetas, a linguagem*.
- No poema 4. da 2ª parte do livro “Livro Sobre Nada” de 1996 (PC, 338), o autor demonstra não sublimar a escrita. Utiliza o chiste, a ironia e termos do Direito terreno do solene e do ritual segundo Michel Foucault (2002, p. 38, 39.), – era formado em Direito –, para reforçar sua recusa ao solene. Fala em limpar a solenidade de suas palavras usando *bosta*. Exalta a loucura e a idiotice, e, apropria-se do prefixo “des”, muito utilizado em sua poesia, para exaltar o despropósito, contrapontos ao discurso fundante das repúblicas, da ordem como

meio e progresso como fim, que permeou também a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil, ficando perpetuado na bandeira nacional:

4.

Escrevo o idioleto manelês archaico (*nota*) (Idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas). Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene. (Para limpar das palavras alguma solenidade – uso bosta.) Sou muito higiênico. E pois. O que ponho de cerebral nos meus escritos é apenas uma vigilância para não cair na tentação de me achar menos tolo que os outros. Sou bem conceituado para parvo. Disso forneço certidão.

(*nota*) Falar archaico: aprecio uma desviação ortográfica para o archaico. Estômago por estômagô. Celeusma por celeuma. Seja este um gosto que vem de detrás. Das minhas memórias fósseis. Ouvir estômago produz uma ressonância atávica dentro de mim. Coisa que sonha de retravés.

Outra característica marcante da poesia de Manoel de Barros é a presença de neologismos, resultantes do aproveitamento da oralidade e de uma busca por renovação sintática, como o adjetivo *amareluz* (PC, 173), que ele dá a uma pedra; o advérbio *estrelamente*, no verso: *Tem dia o sapo anda estrelamente!* (PC, 175); o adjetivo *passarinhal* (PC, 175), no verso: *que é uma coisa muito passarinhal!*; o advérbio *riachoso* (PC, 189), no verso: *dia de estar riachoso*; o adjetivo *areientas* (PC, 190), para as pernas areientas de um lagarto; o verbo “boquiabrir” no verso: *Bugrinha boquiabriu-se* (PC, 330); o adjetivo *desgualapado* (PC, 366), variação de “esgualapado”, no verso: *Vivia desgualapado*; o substantivo *taligrama* (PC, 226), por “defecar”, no verso: *Passar taligrama no mato*; etc. Ou ainda, outras “invençônicas” como a troca da classe gramatical das palavras, quando *preta* (PC, 189) vira verbo, no verso: *formiga preta minha estrela*; e a troca da designação de um substantivo coletivo, ou melhor, não existindo coletivo para *nuvem*, o poeta agrupa nuvens em cardume, no verso: *O poeta descerra um cardume de nuvens* (PC, 190).

A poesia de Manoel de Barros é expressiva de um retorno identitário à primeira fase da vida, tanto é, que vida adulta e velhice são infâncias junto com a infância, em seu livro “Memórias Inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros” (2010), reproduzindo o verso do livro “Livro sobre nada”: *A inércia é o meu ato principal*. (PC, 346). Essa é uma busca do olhar infantil como refúgio, que faz com que o sujeito tenha outro olhar sobre a “falta”. O traço distintivo negativo do personagem do fragmento de texto de Luiz Alfredo Garcia-Roza, citado em Brait (2010, p. 77), “[...] a falta de uma perna.”, poderia ser o destaque, no olhar de uma criança, como acontece no poema 2. da 2ª parte do livro “Livro Sobre Nada” (PC, 337):

Prefiro as linhas tortas, como Deus. Em menino eu sonhava de ter uma perna mais curta (Só pra poder andar torto). Eu via o velho farmacêutico de tarde, a subir a ladeira do beco, torto e deserto... toc ploc toc ploc. Ele era um destaque.
Se eu tivesse uma perna mais curta, todo mundo haveria de olhar para mim: lá vai o menino torto subindo a ladeira do beco toc ploc toc ploc.
Eu seria um destaque. A própria sagração do Eu.

Aqui o poeta revela o traço identitário que persegue, a visão torta de alguém consciente de ser inacabado, que só produz algo inacabado, alguém que não alcança a fase adulta, símbolo de conclusão e apogeu, mas que reconhece em si o olhar “estrábico” de criança. O olhar que diz e desdiz de sua forma de fazer poesia, derrubando seu próprio castelo de cartas. E, esse processo de desconstrução consciente, como vimos, pode ser um anseio de renovação, mesmo que pelo paradoxo constante que demonstra. O poeta seria uma *Espécie de vazadouro para contradições* (PC, 182) e a poesia designaria, entre outras coisas, *a armação de objetos lúdicos / com emprego de palavras imagens cores sons etc. / – geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas loucos e bêbados* (PC, 181), sem vírgulas na fala.

3. Considerações finais

Percebemos, na leitura dos trechos escolhidos para a composição deste artigo, que a identidade retratada por Manoel de Barros é fragmentaria e contraditória, e não, construtiva e evocativa de um fim, e que língua e literatura para ele são as possibilidades de brincar sem brinquedo. Portanto, sua poesia seria representante de uma prática literária que ficaria aquém do uso político da arte, da construção de um ideal nacional através do componente unificador da língua, mas que, invariavelmente, pela escolha do que é “sem préstimo”, do que foi jogado fora, do que é marginalizado, trataria da sociedade, como ressalta a provocação de Jorge Larrosa (2009, p. 24): “Se a retórica do realismo falsifica o mundo, Barros nos ensina que a poesia está do lado do conhecimento.”

4. Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **Iracema**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1965.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Editora: Hucitec. 12ª Edição. 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas – As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora do Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARPINEJAR, Fabrício. **Teologia do Traste: a poesia do excesso de Manoel de Barros**. Dissertação (Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Porto Alegre, 2001.

COUTINHO, Afrânio (org). **Caminhos do pensamento crítico**. Rio de Janeiro, Ed. Americana, Prolivro, 1974, Vol. I.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 8ª ed. 2002.

LARROSA, Jorge. **Algumas Ressonâncias Literárias e o Universo Poético**. In: Suplemento Literário de Minas – Edição Especial de Abril de 2009.

LEÃO, Ricardo. **Os atenienses: a formação do cânone nacional**. Imperatriz, MA: Ética, 2011.

NETO, Miguel Sanches. **Achados do chão**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1997.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LÍNGUA EM USO: REFLEXÕES SOBRE PRAGMÁTICA A PARTIR DA LEITURA DE VIDAS SECAS

Marcela Marabeli de Moraes (mestranda) – UEPG

Toda manifestação linguística concerne ao movimento de poder simbólico (Bourdieu, 2008), não menos, representativo que projeta o sujeito para o mundo, a fim de corresponder a uma ferramenta de construção social e expressão do significado, conseqüentemente do domínio e da ação. Dessa forma, o objetivo desse estudo é compreender as reflexões no que concerne a pragmática a partir da leitura da obra literária *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, além disso, apresentar uma proposta de projeto de pesquisa-ação com discentes dos últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Curitiba – PR, a fim de compartilhar os conhecimentos críticos sobre a língua em uso por meio da leitura coletiva do texto mencionado e promover o ensino transgressor na junção entre os estudos linguísticos aos literários. Adota-se como metodologia a análise do referencial teórico selecionado *a priori* e o estudo de alguns trechos de *Vidas Secas*, assim como, uma fundamentação teórica respaldada em estudiosos como RAMOS (2011); NETO (2008); LOPES (2006); RAJAGOPALAN (2010), entre outros.

Como parte dos trabalhos desenvolvidos no grupo de discussão *Abordagens pragmáticas sobre linguagem e ensino* coordenado pela Prof^a Dr^a Djane Antonucci Correa, o estudo em questão compreende que todo sujeito é extensão da sua linguagem e de suas práticas comunicativas, onde se instala a língua viva, multifacetada e conflituosa, a qual é sustentada pelo jogo de interesses e poder. Nesse sentido, não há como pensar na linguagem em uso sem refletir sobre pluralidade e diferenças numa sociedade historicamente mista e cambiante em que se entrelaçam diversas vozes nos mais distintos contextos de fala, inclusive nas salas de aula, lugar este impregnado de identidades, crenças, atitudes e ideologias aliadas aos valores socialmente estabelecidos,

ou seja, um espaço favorável à promoção do ensino transgressor por meio da visão pragmática de linguagem.

Caminha-se nesse trabalho ressaltando que “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos” (Gnerre, 1985, p.03) e para isso fazem uso de armas comunicativas que garantem, ou tentam garantir, o seu domínio, a sua identidade e intenção sobre o outro, assim, a linguagem deixa de ser um veículo de transmissão de dados e informações, a fim de tornar um artefato de comunicação que marca o espaço do sujeito no mundo e na sociedade em que vive. A partir desse pensamento que o texto literário *Vidas Secas* foi selecionado para aprimorar e embasar a discussão sobre pragmática juntos aos discentes, vislumbrando estimular e promover o ensino transgressor.

ENSINO TRANSGRESSOR E PESQUISA-AÇÃO.

Todo ato de educar é um constante desafio que exige não somente o domínio do conteúdo disciplinar, mas a compreensão da realidade que nos cerca e o posicionamento diante de situações e ideologias divergentes, as quais, muitas vezes, vão de encontro com as crenças e representações docentes, nesse momento, o ensino transgressor é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra em benefício tanto do professor quanto do aluno, visando uma educação emancipatória. Segundo resalta Freitas; Pessoa (2012, p.146) “é preciso adotar posturas que nos possibilitem agir além desse campo técnico e disciplinar, de modo a tornar o nosso trabalho mais próximo dos anseios de um mundo estruturado na desigualdade” e o primeiro passo para a construção de uma sociedade sustentada no respeito e na tolerância ao próximo pode acontecer na escola por meio de práticas pedagógicas que “problematizem o sofrimento e a exclusão das pessoas que estão às margens, de modo que elas possam não apenas falar em sala de aula, mas também interferir no currículo para diminuir as relações de poder que legitima a sua constante subalternização” (Freiras; Pessoa, 2012, p.149).

O professor que promove o ensino transgressor ensina seus alunos a transgredir dentro e fora dos muros da escola, uma vez que o ponto de partida ocorreu na sala de aula com o professor que se permitiu ultrapassar as barreiras normais da pedagogia, as quais eram baseadas no senso comum de educação. A educação transgressora, portanto,

“vai além dos limites normativos; procura imaginar de forma diferente, mantendo tanto a ação política do ensinar para transgredir como também as questões imbricadas no ensino como transgressão” (Pennycook, 2006, p.75). A pedagogia transgressora promove a ação e reflexão sobre o que se transgride e o motivo desse movimento, além de se permitir estar no lugar do outro, vivendo a alteridade reflexiva, a qual mobilize o sujeito ir além, a fim de ultrapassar a sua zona de conforto e exercer a sua consciência crítica e a sua realidade social. Desse modo, o ensino transgressor “não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (Pennycook, 2006, p.75), num ato de quebra de rótulos e paradigmas discriminatórios e, até mesmo, violentos, garantidos por um poder simbólico que não faz mais parte da sociedade em que vivemos hoje.

O ensino é um dos principais canais para se permitir a ouvir as outras diversas identidades que são silenciadas por uma sociedade tradicionalmente seletiva e que exclui aqueles que não fazem parte da normatização da vida em sociedade. Nesse sentido, “a questão contemporânea parece ser relativa à como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (Lopes, 2006, p. 85). Metodologias educacionais que incentivem o diálogo dentro das salas de aula é uma forma transgressora de dar voz e ouvir o outro num processo de compartilhamento de conhecimentos e formações ideológicas críticas sobre discursos e ações que legitimam a desigualdade e a intolerância social, uma vez que vivemos num “mundo cada vez mais globalizado e cosmopolita, no qual as trocas são sempre desiguais, é preciso buscar alternativas educacionais que privilegiem a voz do subalterno” (Freitas; Pessoa, 2012, p.145).

Ainda sobre as práticas pedagógicas que visem o ensino transgressor efetivamente, Freitas; Pessoa (2012) aprimoram ao afirmar que:

Não basta termos a consciência de que o nosso trabalho está relacionado ao quadro dos direitos humanos, podendo contribuir com as suas lutas e propostas de igualdade. É preciso, também, que reflitamos sobre como as nossas práticas cotidianas se articulam com a perpetuação das diversas formas de preconceito e discriminação e que impedem que todos/as tenham os mesmos direitos e a mesma visibilidade no ambiente escolar. (FREITAS; PESSOA, 2012, p.149).

Nesse viés, compreendemos que é necessário que o trabalho docente dialogue, permanentemente, com a vida social por meio de pedagogias que não promovam o silêncio daqueles que são marginalizados socialmente, mas sim, ofereça-lhes a oportunidade de serem agentes de mudança e transformadores sociais junto aos seus professores, os quais podem refletir sobre suas escolhas e ações pedagógicas, além de pensar sobre os valores que possuem e transmitem no seu ambiente de trabalho. Freitas; Pessoa (2012, p.151) defende que “como professores/as críticos/as a atentos/as aos problemas sociais, precisamos construir e reconstruir espaços nos quais a diferença seja o caminho para direitos mais igualitários” entre o homem e mulheres não fazendo distinção entre raça/etnia, gênero e sexualidade. Para tanto, o desafio do ensino transgressor, não menos para a sociedade contemporânea, segundo Lopes (2006), é descobrir:

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homem em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada. Como aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” com base em epistemes diferentes podem colaborar na construção de “uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (LOPES, 2006, p.86)

Vencer esse desafio não concerne a uma utopia construída por idealizadores de uma educação e de uma sociedade transgressora, a qual (re)educa seu olhar a todo o momento, a fim de obter sujeitos críticos que se permitam estar no lugar do outro sem legitimar a desigualdade e a violência que nem sempre é simbólica, mas física. A instituição escolar é um lugar comum a todos e “é um espaço fundamental de construção da vida social” (Lopes, 2012, p.09), além de ser o “primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou poder ser” (Lopes, 2012, p.09). Nesse ambiente educacional o discente expõe e conhece olhares de vidas sociais distintas da sua e com essas trocas de realidades e visões de mundos a criança constrói suas crenças, ideologias e discursos, os quais contribuem para a reforma de outros posicionamentos dentro do seu espaço familiar. Nesse sentido, o papel do professor e do sistema educacional é fundamental para a construção de uma nova sociedade. O ensino transgressor é primordial nesse desafio pós-moderno na educação, uma vez que vislumbra o “engajamento do aluno no discurso

com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano” (Lopes, 2012, p.10).

De acordo com os estudos de Lopes (2012, p.11) compreendemos que “só nos envolvemos na construção do significado quando aquilo do que falamos, lemos ou escrevemos é relevante ou significativo para nós mesmos”. Portanto, desenvolver uma proposta de projeto de pesquisa-ação dentro de um espaço escolar que vise refletir sobre a visão pragmática de linguagem, ou seja, a língua em uso por meio da leitura de obra literária dos anos 30, *Vidas Secas*, o qual trata não somente do relato de vidas escassas de alimento, moradia, emprego, mas também de direitos humanos e linguísticos, caracteriza um comprometimento social em estimular o movimento de alteridade dos discentes, além de, ultrapassar os muros da escola com discussões sociais que aproximem aqueles personagens marginalizados da obra aos estudantes e da sociedade em que eles vivem, promovendo assim, o ensino transgressor. A proposta de projeto vislumbrada, a qual tem como título, por ora, *Língua em uso, reflexões sobre pragmática a partir da leitura coletiva de Vidas Secas* terá início no segundo semestre do ano letivo de 2013 num dos colégios públicos do município de Curitiba- PR. Os alunos serão convidados a participarem de oito semanas de atividades, sendo um encontro semanal com duração de duas horas cada em que será realizada a leitura de dois capítulos do texto seguido de discussões direcionadas e abertas sobre o conteúdo da leitura e as questões linguísticas e sociais que o perpassam, a fim de buscar conexões com a realidade atual, uma vez que a obra foi escrita e publicada nos anos 30.

Em linhas gerais, almejamos um projeto engajado socialmente e transdisciplinar por acreditar não somente numa leitura que sirva de pretexto para o estudo estrutural da língua ou de um relato distante da realidade dos discentes, mas uma leitura sustentada pela visão pragmática de linguagem em que se permite a leitura de outros mundos e o exercício de ouvir a voz do outro, por meio de uma janela que dá para a rua, ou seja, de uma fresta que possibilite descobrir diferentes espaços e conhecer o sujeito nas suas práticas sociais e linguísticas. Desse modo, o desafio do projeto é promover o diálogo entre os estudos da pragmática e o texto *Vidas Secas*, sem deixar à margem o viés do ensino transgressor, uma vez que toda educação deve ir além “dos limites normativos, procurando imaginar de forma diferente, mantendo tanto a ação política do ensinar para

transgredir como também as questões imbricadas no ensino como transgressão” (Pennycook, 2006, p. 75).

VISÃO PRAGMÁTICA DE LINGUAGEM E *VIDAS SECAS*

Quando se pensa no poder das palavras, o poder este de dar vida e também tirá-la, de se permitir a ouvir e também silenciar o outro, de atribuir inúmeras interpretações e sentidos em distintos momentos e por diferentes falantes e ouvintes, usa-se, nesse texto, a metáfora de Sartre (1985) ao afirmar que “as palavras (...) são ‘pistolas carregadas’. Quando fala, ele atira. Pode calar-se, mas uma vez que decidiu atirar é preciso que o faça como um homem, visando o alvo, e não como uma criança, ao acaso, fechando os olhos, só pelo prazer de ouvir os tiros” (Sartre, s/a apud Gnerre, 1985c, p. 22). Por meio desta citação pode-se melhor compreender a visão pragmática de linguagem, a qual defende a palavra como uma ação e a linguagem como um instrumento polifônico e mutante dentro do seu contexto de fala. Isso é possível uma vez que os estudos pragmáticos têm a linguagem ordinária como um dos principais artefatos de análises e são por meio dessa que se atua a língua viva junto aos seus aspectos sociais e as *práxis* dos sujeitos nos processos de alteridade.

Dessa forma, é válido pensar que “se é certo que a pragmática aborda questões relativas ao uso da linguagem, como maioria dos estudiosos concorda, cabe igualmente perguntar como abordar racionalmente essas questões sem primeiro reconhecer a inerente dimensão social das mesmas” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 32), não há como pensar sobre linguagem fora do seu contexto, lugar este das interações e intenções sociais e onde realmente a língua se efetiva e ganha vida. As discussões de cunho pragmático são notórias na leitura engajada de *Vidas Secas* e podem ser trabalhadas em sala de aula, uma vez que “embora lido correntemente como narrativa sobre retirantes e seus dramas sociais, *Vidas Secas*, guarda uma significação menos aparente e, no entanto, central. Trata-se, antes de mais nada, de um palpitante romance sobre a urgência da leitura” (Neto, 2006, s/p), além do poder da linguagem. Demais, trata-se de um texto literário com o discurso marginal do personagem Fabiano e sua família de retirantes entrelaçado a uma sociedade em reconstrução nos anos 30, período pós-guerra, em que se pairavam os abusos dos poderes políticos e sociais, o que permite a atuação da transdisciplinariedade nas reflexões coletivas decorrentes à sua leitura.

Nesse cenário de miséria retratado na obra de Graciliano Ramos, a seca material condiciona a seca das palavras e o silêncio toma voz, a fim de falar pela família sertaneja. Compreender o silêncio como uma prática discursiva que promove o posicionamento do sujeito e a isenção de neutralidade da palavra não pronunciada, o silêncio muitas vezes se comporta na narrativa como parte dos discursos junto aos enunciados gutuais e monossilábicos dos personagens. A família cabocla falava pouco por saber o poder das palavras e ter medo delas, além disso, sabia que diferente da linguagem dos bichos, a linguagem humana selecionava, excluía e discriminava, ou seja, promovia a diferença, dentre outras razões, por seu caráter subjetivo e tênue sobre as interpretações e significados das palavras e enunciados, o que promoveria consequências nem sempre positivas nos atos de fala, portanto, era inútil e perigosa.

Estudos de caráter pragmático mobilizam reflexões que apontam a linguagem como única formadora do sujeito, devido à força representativa dos atos de fala e o poder que as palavras exercem sobre os falantes e suas práticas comunicativas e sociais. Atos ilocucionários em seus contextos de fala representam ações realizadas pelos sujeitos da comunicação e é com este olhar que se destaca duas passagens da obra *Vidas Secas* (2011), mais especificamente um trecho do capítulo Festa e uma fala de Fabiano sobre a educação dos filhos. Fabiano no decorrer da narrativa se preocupa com a educação dos filhos, os quais começam a desenvolver questionamentos e curiosidades que o pai não sabia responder, causando incômodos no caboclo. Com isso Fabiano:

Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o ponto cheio, deixava os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha direito de saber? Tinha? Não tinha. (RAMOS, 2011b, p.22).

A partir desse trecho, observamos que o termo “ter” ou “não ter” carrega consigo um forte apelo simbólico e subjetivo, não menos, ilocucionário, uma vez que dentro de um contexto de fala, especificamente, do texto de *Vidas Secas* este signo transmite não somente a ideia de posse material ou ideológica, mas de vida, ou melhor, a afirmação de que Fabiano era um bicho miserável, irracional, caracterizando um enunciado de ação, uma *performance* que isolada não se efetiva, sendo preciso a contribuição de outros falantes no ato de fala. Nesse caminhar de que todo ato de fala

remete a uma ação, ou seja, todo dizer é fazer, podem-se identificar diversos atos ilocucionários atuantes na obra literária esmiuçada, uma vez que “o ponto de partida da teoria clássica dos atos de fala é a convicção seguinte: a unidade mínima da comunicação humana não é nem a frase, nem qualquer outra expressão. É a realização (*performance*) de alguns tipos de ato” (Armengaud, 2006b, p.99).

Em outra passagem, no capítulo Festa, o menino mais velho e o menino mais novo chegam à cidade num dia de festa e observam admirados os lampiões iluminados, as diferentes casas e as pessoas, além das múltiplas informações que, ao contrário da fazenda, a cidade oferece. Com sentimentos confusos de medo e receio do diferente, os meninos se questionam sobre como as pessoas poderiam guardar o nome da tantas coisas, pois para eles certamente aquelas coisas tinham nomes. As crianças que nem direito ao nome próprio tinham, desejavam passar despercebidos na festa com medo da repressão daqueles, os quais acreditavam ser “melhores” do que eles, entre outros motivos, pelo domínio de uma língua de hegemônica. Nas palavras do autor:

Os dois meninos espiavam os lampiões e adivinhavam casos extraordinários. Não sentiam curiosidade, sentiam medo, e por isso pisavam devagar, receando chamar a atenção das pessoas. Supunham que existiam mundos diferentes da fazenda, mundos maravilhosos na serra azulada. Aquilo, porém, era esquisito. Como podiam haver tantas coisas e tanta gente? Com certeza os homens iriam brigar. Seria que o povo ali era brabo e não consentia que eles andassem entre as barracas? Estavam acostumados a aguentar cascudos e puxões de orelhas. Talvez as criaturas desconhecidas não se comportassem como sinhá Vitória, mas os pequenos retraíam-se, encostavam-se às paredes, meio encadeados, os ouvidos cheios de rumores estranhos.

(...)

Agora olhavam as lojas, as toldas, a mesa do leilão. E conferenciavam pasmados. Tinham percebido que havia muitas pessoas no mundo. Ocupavam-se em descobrir uma enorme quantidade de objetos. Comunicaram baixinho um ao outro as surpresas que os enchiam. Impossível imaginar tantas maravilhas juntas. O menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente? O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem vestidas. Encolheu os ombros. (...) Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito, soprou-a no ouvido do irmão. Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes as coisas ficam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. (RAMOS, 2011, p.82).

Com esse trecho compreendemos que os meninos do romance marginalizados já na sua infância eram privados da ferramenta que lhe permite o acesso ao mundo: a palavra, conseqüentemente, eram desprovidos também de descobrir esse mundo,

caracterizando não somente uma violência simbólica, mas política, ideológica e social a partir da violação ao direito linguístico. As passagens acima permitem pensar sobre uma proposta de refletir sobre atos ilocucionários, não menos, sobre performatividade (ação feliz ou infeliz) mobilizada por meio da linguagem em uso, nos contextos de fala, partindo a ideia de que se outro sujeito, fora desse contexto de seca, mobilizasse um ato de consciência como o personagem Fabiano e os meninos promovem nesses trechos não obteria a mesma “felicidade” que o caboclo e os filhos obtiveram, não caracterizando enunciados performativos e, sim, somente constativos, ou seja, aqueles que podem ser julgados em termos de verdade ou falsidade. Em linhas gerais, podemos olhar os estudos pragmáticos em toda manifestação de fala do sujeito, real ou fictício, a fim de envolver princípios que vão além dos sociais e políticos, mas ideológicos e culturais, sustentados pelas crenças que norteiam do ato comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou construir um diálogo entre o estudo pragmático, a obra literária *Vidas Secas* e o ensino transgressor, a fim de apresentar uma proposta de intervenção junto a alunos do Ensino Fundamental de uma instituição pública, que visa ir além da estrutura, mas olhar também para a função social, política, linguística do texto. Nesse sentido, almejamos com esse estudo compartilhar conhecimentos sobre a pragmática e suas discussões transdisciplinares referente à relação entre língua e sociedade, ressaltando que a linguagem molda e direciona comportamentos, escolhas e crenças, formando os sujeitos por meio das diferenças. Por ora, podemos concluir que no que concerne ao estudo de uma linguagem em uso, não menos, polifônica e mutante, não há como deixar à margem o sujeito e suas práticas linguísticas e sociais, uma vez que todo sujeito busca por meio da linguagem obter voz, ser ouvido e respeitado nos seus atos linguísticos, como lembra (GNERRE, 1985), seja por meio do texto real ou ficcional.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. São Paulo: Parábola, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Usp, 2008.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda; PESSOA, Rosane Rocha. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**. Campinas: Pontes, 2012. p. 145-162.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

NETO, Miguel Sanches. **A descoberta da linguagem**. São Paulo: Entrelivros, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.67 – 83.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LÍNGUA FRANCESA: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ESCOLA PÚBLICA

João Israel Ribeiro¹

Maria Ruth Scalise Taques Fonseca²

Resumo: O presente trabalho é um relato das atividades desenvolvidas no projeto de extensão **Língua francesa: uma proposta de sensibilização para crianças e adolescentes da escola pública**, coordenado pela Professora Mestre Maria Ruth F. S. T. Fonseca e busca apresentar alguns resultados evidenciados durante o ano de 2012. O Projeto contou com a participação de seis acadêmicos do primeiro ano do Curso de Letras português/francês, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi realizada uma parceria entre a UEPG e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa para que fosse possível o trabalho em sala de aula, com alunos de uma escola de ensino fundamental. Consistiu, inicialmente, este projeto, em reuniões semanais para leituras e discussões. Foram realizados estudos a respeito do processo histórico e metodológico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira – francês- com o objetivo de favorecer ao acadêmicos uma visão crítica do referido processo. A seguir, foram preparadas as aulas a serem aplicadas na escola, sempre sob a orientação da professora coordenadora. Foram ministradas aulas a crianças de 10 anos de uma escola pública do município de Ponta Grossa, com atividades específicas para esta faixa etária. Nosso trabalho teve por objetivo despertar os alunos para a existência de um outro povo e de uma outra cultura, tendo como ponto de referência e de partida questões culturais relevantes que, de acordo com as reflexões realizadas pelo grupo, interessariam aos alunos. A escola em questão atende a uma comunidade afastada do centro da cidade. As aulas foram ministradas às sextas feiras, no período matutino, com duração média de duas horas cada, em duas turmas do 4º ano do 2º ciclo do fundamental I, com uma média de 30 alunos por turma. A carga horária em sala de aula foi de 36 horas. As atividades desenvolvidas em sala de aula motivaram os alunos, e a direção da escola solicitou que aplicássemos o projeto de francês para crianças do 1º ano do 2º ciclo em 2013 e, para as mesmas crianças, no 2º ano do 2º ciclo, em 2014.

PALAVRAS CHAVE – ensino fundamental- língua francesa- sensibilização.

¹ Acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês, UEPG.
joao.israel.ribeiro@hotmail.com

² Mestre, professora de Língua Francesa da UEPG e coordenadora do projeto.
mariaruthscalise@yahoo.com.br

Introdução

Um projeto de extensão é definido como sendo uma atividade/ação da universidade para com a comunidade externa. Constitui um dos pilares do ensino superior e parte do princípio de que o conhecimento e a produção acadêmica devem se relacionar com a sociedade, procurando melhorar sua realidade. Neste contexto de interação entre universidade e comunidade é que se desenvolveu o projeto de extensão *Língua Francesa: uma proposta de sensibilização para crianças e adolescentes da escola pública*, no ano de 2012. Buscou-se compartilhar os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos a respeito da cultura e da língua francesa com a comunidade, sujeito do referido projeto.

A língua francesa pertence à mesma raiz (latim) que a língua portuguesa. É uma língua de prestígio nos meios acadêmicos; não se restringe ao domínio das artes e ciências, mas, também, tem relevância no campo econômico e tecnológico, tendo em vista a posição mundial de seu país de origem, a França.

A língua francesa está entre as dez mais importantes do mundo. Encontra-se presente nos cinco continentes e é falada em cerca de cinquenta países, num total aproximado de 150 milhões de pessoas. Constitui a língua materna da França, da Bélgica e do Québec; é a língua oficial em vários países, como por exemplo Camarões; língua obrigatória no ensino fundamental e médio de alguns países, como Madagascar e Costa do Marfim e língua privilegiada, como no Marrocos e na Tunísia. Além disso, é língua oficial da Cruz Vermelha Internacional, da UNESCO, da ONU, dos Correios e do Comitê Olímpico Internacional. (Steele, 2002)

Os países pertencentes à União Européia, por meio do Conseil d'Europe (Conselho da Europa) estabeleceram um Quadro Europeu Comum para as línguas, pois consideram que expor a criança à língua estrangeira e a culturas diferentes é uma atividade que fortalece o desenvolvimento individual e social, e aumenta a capacidade de relacionamento entre as pessoas. Esta experiência é importante por oferecer consideráveis benefícios e desenvolver, entre outras, as capacidades de comunicação e resolução de problemas. Permite que as crianças interajam satisfatoriamente com as pessoas que as circundam e favorece a compreensão da diversidade de culturas, reforçando a aceitação daquilo que é culturalmente diferente e desenvolvendo o respeito ao outro. (Quadro Europeu de referência para as línguas, 2000)

Referencial teórico

Adotamos, como guia de nossas reflexões, os conceitos de pedagogia crítica discutidos por Pennycook apud Brahim (2007, p.12) que podem ser descritos como “ a educação que possui um desejo de mudança social e de “empowerment” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas”. Tendo em vista ser este um projeto de extensão de uma universidade pública do Estado do Paraná embasamo-nos nas DCEs³(2006), para o ensino de línguas estrangeiras.

Estes documentos oficiais são influenciados por Bakhtin, em sua visão sociológica. Neles (2006, p.53) lemos que “[...] a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema lingüístico. [...]”, ou seja, na produção de sentidos. Neste mesmo documento, a língua é concebida como fenômeno histórico social em constante transformação. (idem, p.53)

Sobre a linguagem, concordamos com Hjelmslev que afirma que:

“A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciada, a base última e mais profunda da sociedade humana.” (1975, p.1)

As DCEs (2006, p.20) afirmam ainda que o ensino de língua estrangeira deve contemplar as relações culturais, ou seja, ensinar e aprender uma língua estrangeira deve ir além de seus aspectos lingüísticos. Este mesmo documento enfatiza que, em decorrência desta visão bakhtiniana em que a língua é vista enquanto discurso, “a cultura é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social”. (idem, p.20), Porém é em GIDDENS (1996, p.58) que encontramos a informação de que a “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”, podendo, segundo o mesmo autor, serem estes valores abstratos e relativos.

Ainda a respeito de cultura, Raymond Williams (2003, p. 41), apud DCEs (2006) afirma que há três categorias na definição de cultura:

³ Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

“A primeira é a “ideal” na qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de valores universais. A segunda é a “documentária” na qual cultura é o corpo de um trabalho intelectual e imaginativo em que, numa forma detalhada, são gravadas de diferentes maneiras as experiências e o pensamento humano. A terceira é a definição “social” de cultura, relatada como um modo de vida particular que expressa certos sentidos e valores, não somente na arte e conhecimento, mas também em instituições e comportamentos”. (in DCEs, 2006, p.54)

Portanto, segundo as DCEs (2006), ensinar uma língua estrangeira implica possuir diferentes conhecimentos entre eles os culturais, ou seja conhecimentos das atitudes, motivações, crenças e valores de um modo geral do país cuja língua ensinamos.

As DCEs afirmam ainda que: “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.”(2006, p. 55)

Conforme indica o nome do projeto em questão, procuramos sensibilizar crianças e adolescentes para a aprendizagem da língua francesa, concebendo aqui a palavra sensibilizar como sendo o despertar do interesse, isto é o motivar para o aprendizado. Dentro desta perspectiva, Ellis (1997) divide a motivação em extrínseca, ou seja, aquela que vem de fatores externos ao sujeito e intrínseca, aquela que depende exclusivamente de aspectos pessoais e interiores de cada um. Segundo a autora, a motivação para a aprendizagem de línguas “involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2”⁴ (1997, p. 75) Na mesma direção, Schultz (2003) pensa ser a motivação promovida por fatores externos e internos designando porém sua divisão em direta e indireta. As abordagens em sala de aula, de acordo com estas concepções, são motivações de ordem externa, cujo êxito ou não dependem de inúmeros fatores, entre eles os chamados, na hipótese de Krashen (1986), de filtro afetivo. As questões relativas ao filtro afetivo podem criar uma barreira que afetam a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem; tal barreira pode ser gerada por inúmeros fatores, não necessariamente relacionados a acontecimentos ocorridos em sala de aula.

Ainda dentro do conceito de motivação, Schultz (2003) afirma que:

⁴ Tradução livre do autor: “envolve as atitudes e os estados afetivos que influenciam o grau e o esforço que o aprendiz faz para aprender a língua 2.”

“a motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.”

Diante dos conceitos emitidos por autores que constituem o suporte teórico de nosso trabalho, focamos nossos esforços não em garantir o domínio pleno das habilidades e competências em língua estrangeira, mas no despertar da “motivação”, pois ela é a maior responsável pelo desenvolvimento do aluno, enquanto aprendiz de uma língua diversa da língua materna.

Objetivos

Dentre os objetivos que norteiam esse projeto, destacamos o de sensibilizar os alunos para a língua francesa, por meio do contato com canções, objetos de arte, gastronomia e atividades lúdicas. Buscamos também desenvolver o ensino-aprendizagem de Língua Francesa, possibilitando que o acadêmico coloque em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e os aplique em de sala de aula, estabelecendo conseqüentemente a relação entre a teoria e a prática.

Outro objetivo que também enfatizamos é o de possibilitar o despertar para o conhecimento de uma outra cultura, seus hábitos e maneiras de ver o mundo, buscando desenvolver a compreensão e aceitação das diferenças.

Creemos que os alunos que melhor se desenvolvem em relação à aprendizagem de uma língua são aqueles que gostam de ouvir a língua alvo e admiram a cultura do país em que ela é falada, isto é, estão internamente motivados. Despertar o interesse pela cultura do outro possibilita que se reflita também sobre a própria cultura. É importante salientar que não trabalhamos com a idéia de valorização de culturas, mas sim da compreensão e aceitação das diferenças entre os povos.

De acordo com a pesquisa de B. MOTTER(2007, p.79 a 87)⁵ a respeito de questões fonéticas e fonológicas, a infância constitui a melhor fase da vida para o aprendizado de sons diversos daqueles encontrados na língua materna, pois o aparelho fonador ainda está em desenvolvimento. Aproveitamos nossas aulas para que as

⁵. Outros autores como Brewster, Ellis & Girard, 2002; Bialystok, 2001; Alderson, 2006; também afirmam ser a infância a melhor fase para o aprendizado de outra língua .

crianças e adolescentes tenham contato com a oralidade da língua francesa e possam se desenvolver nestes aspectos.

Metodologia

No ano de 2012, a oportunidade de trabalhar no projeto, que estava em sua décima terceira reedição, foi apresentada a acadêmicos do primeiro ano do curso de graduação em Letras português-francês. Foi realizada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, do município de Ponta Grossa, que se responsabilizou pela indicação de uma escola em que o projeto pudesse ser implantado.

Seis acadêmicos do primeiro ano foram selecionados. As reuniões ocorreram de fevereiro a início de maio, às sextas feiras pela manhã, com a carga horária de três horas cada, em uma sala do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Neste período, foram analisados e discutidos diversos processos históricos, metodológicos, pedagógicos e psicológicos do ensino-aprendizagem, bem como sua relevância para o ensino de uma língua estrangeira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Terminada esta etapa, passamos ao planejamento das aulas e à confecção de materiais didáticos específicos para crianças, na faixa etária entre oito e dez anos. Elaboramos atividades específicas, tendo como foco o objetivo principal do projeto; levamos em conta possíveis barreiras afetivas, além da idade das crianças, fatores que poderiam dificultar o trabalho em sala de aula. Seguimos proposta desenvolvida por Dahlet (1992), que sugeria o estabelecimento da *Leçon Zéro*⁶ ou seja, um trabalho prévio de sensibilização à língua e à cultura da França, antes que se iniciasse o ensino-aprendizagem da língua francesa. Com a finalidade de criar um ambiente motivador, preparamos um vídeo, com imagens retiradas do Google Earth, em que se partia da escola, fazia-se o caminho para Paris e chegava-se até a Tour Eiffel.

Dentro da perspectiva da proposta acima citada, apresentamos elementos linguísticos e culturais comuns entre o meio em que vivem os alunos e o país de origem da língua trabalhada (França), como nomes próprios, comidas, moda, dentre outros. Trabalhamos com palavras, imagens e objetos comuns ao léxico tanto da língua materna (LM) quanto da língua estrangeira (LE), na intenção de criar uma atmosfera capaz de despertar o interesse dos alunos. As crianças puderam perceber que existem na LM

⁶ Lição Zero.

inúmeras palavras que têm origem em outras línguas. Isto acontece também com palavras de origem francesa que fazem parte do léxico e da vida dos brasileiros (como por exemplo edredom, maionese, garçom). Não objetivamos ensinar vocabulário ou escrita às crianças, mas procuramos fazer com que se sintam à vontade neste primeiro contato com a língua estrangeira, para possibilitar que, no futuro, tenham maior facilidade quando forem aprender formalmente a língua francesa (ou outra língua estrangeira).

O projeto foi desenvolvido com duas turmas do 2º ano do 2º ciclo⁷ de uma escola municipal, duas sextas-feiras por mês, de maio a dezembro de 2012. Em cada sala, havia cerca 30 crianças, que foram divididas em grupos de até 06 alunos, sob a orientação de um estagiário. A professora coordenadora do projeto dirigia as atividades da classe e os estagiários retomavam as mesmas com os pequenos grupos, faziam observações, correções e ajustes necessários para a realização das tarefas.

Na primeira fase de nosso contato com as crianças (meses de maio e junho), apresentamos a França e o Brasil no globo terrestre e no mapa mundi e localizamos suas capitais; procurávamos provocar os alunos com questões a respeito de informações sobre os dois países (população, clima, alimentação, distância) procurando ampliar seu conhecimento de mundo; apresentamos também alguns símbolos dos países em estudo. Como as crianças tinham um caderno dedicado especificamente às aulas de francês, complementamos nosso trabalho solicitando que desenhassem e colorissem as bandeiras da França e do Brasil, os animais símbolos de cada país (na França, o galo e no Brasil, o sabiá laranjeira). Trabalhamos também os “mots magiques”, ou seja as palavras mágicas (bom dia, boa noite, obrigado, por favor, com licença) mostrando-lhes a importância que a língua francesa atribui a questões relativas à polidez que deve imperar nos relacionamentos inter-pessoais. As palavras mágicas foram escritas no quadro e copiadas no caderno e passaram a fazer parte do cotidiano escolar, nas aulas de francês.

Num segundo momento (meses de agosto e setembro), começamos a trabalhar com elementos culturais de maneira mais direta. O plano de Paris foi apresentado às crianças que ficaram muito entusiasmadas ao perceber que podiam compreender informações contidas naquele documento autêntico, com base na comparação com a LM. Interessaram-se em procurar e em ler os nomes de diversos monumentos

⁷ 2º ano do 2º ciclo: crianças de 10 anos.

parisienses tais como Cathédrale de Notre Dame, Musée du Louvre, Cimetière Père Lachaise, Jardin du Luxembourg⁸, dentre outros. Como nossas atividades eram planejadas em ciclos de dois meses, aproveitamos o interesse dos alunos pela Cathédrale de Notre-Dame para nos determos em sua construção (época, estilo, tamanho, características), nos detalhes de sua ornamentação (gárgulas e sinos), e em livros que foram escritos a seu respeito, em especial, a obra de Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*. Os alunos fizeram uma pesquisa sobre o autor e personagens da obra, tendo colado e pintado figuras de Esmeralda, Quasimodo, a cabritinha e os sinos, no caderno de francês. Encerrando o bimestre, as crianças assistiram ao filme “*O corcunda de Notre-Dame*” (uma produção dos Estúdios Disney) e fizeram cartazes alusivos à obra, que foram expostos na escola.

No bimestre seguinte (meses de outubro e novembro), fizemos um incursão (por meio de fotos) pelo Musée d’Orsay, em Paris, e apresentamos aos alunos alguns artistas impressionistas e seus quadros mais famosos. Aprenderam a ler os nomes de Van Gogh, Renoir, Claude Monet, Gaughin, Cézanne e a identificar algumas obras. Colaram em seus cadernos figuras de quadros célebres, desta vez pintados pelos próprios alunos. Também foram confeccionados cartazes sobre o impressionismo, que foram fixados na escola. É importante salientar que foram mostradas às crianças imagens de obras clássicas e de obras impressionistas, para que pudessem observar as características de cada uma delas. Aproveitamos esta atividade para trabalhar as cores, em francês. Também neste bimestre, começamos a desenvolver a oralidade, criando pequenos diálogos de saudação⁹; os alunos aprenderam a se apresentar em francês¹⁰, dizendo o nome, onde moravam e do que ou de quem gostavam¹¹. Visando uma apresentação no final do ano, trabalhamos um vídeo que apresentava uma canção, na qual eram citados vários animais que existem em uma fazenda, bem como o nome do som por eles emitido. (a vaca, o carneiro, o porquinho, o gato, o cachorro e o pintinho) Esta idéia foi bastante apreciada pelas crianças de ambas as turmas e também pela

⁸ Tradução do autor: Catedral de Nossa Senhora, Museu do Louvre, Cemitério Père Lachaise, Jardim do Luxemburgo.

⁹ Saudação: *Bonjour/ Comment ça va?/Ça va bien.* : Bom dia, como vai ? Bem, obrigado. *Salut/Salut, à bientôt* : Oi. Oi, até logo mais.

¹⁰ Apresentação: *Je m’appelle...* (Eu me chamo...)

¹¹ Je suis brésilien/brésilienne. (Eu sou brasileiro/a)

J’aime le chocolat, le foot, la télé. (Eu gosto de chocolate, de futebol, de televisão)

diretora da escola, que acompanhava de perto o desenvolvimento do projeto, desde o nosso primeiro contato.

A cada aula, revisávamos os conteúdos anteriores, acrescentando novos elementos. Ensinamos-lhes a contar até doze em francês, idade máxima dos alunos em questão. Foram realizadas pesquisas sobre a culinária francesa e sobre pratos presentes em nosso cardápio mas que têm origem na França como por exemplo, a omelete, a maionese, o chantilly e o filé mignon. Os alunos ficaram interessados em conhecer um pouco a respeito de Napoleão Bonaparte. Já tinham algum conhecimento sobre o Imperador dos franceses, mas fizeram perguntas sobre sua altura. Fornecemos também alguns detalhes sobre sua personalidade. Ainda no mesmo bimestre, levamos para a sala de aula uma produção dos Estúdios Disney, bastante conhecida, denominada *Os três porquinhos*, com dublagem em francês. Para a nossa surpresa, algumas crianças, depois de assistirem ao vídeo, começaram a cantar (em francês) a música tema da animação.

Enquanto o projeto estava sendo aplicado, fazíamos avaliações do desenvolvimento do mesmo, observando a adesão das crianças a cada atividade; os estagiários e a professora coordenadora se reuniam nas sextas-feiras em que não havia atividades na escola, estabelecendo reflexões que nos permitiram rever, adequar ou modificar a metodologia de trabalho. Como levávamos em conta o interesse das crianças, procuramos fazer uso de uma ampla gama de suportes sejam de áudio, imagens ou vídeos, de maneira a ampliar e a efetivar o aprendizado de cada um dos conteúdos desenvolvidos.

É importante salientar que não fizemos uso, em nenhum momento, de regras gramaticais explicitamente, pois procuramos demonstrar em um contexto os usos que se faz da língua e não das regras, mesmo porque sendo este um projeto de sensibilização não existiram momentos em que se fizessem necessárias essas explicações.

No último dia de aula, foi realizada uma confraternização entre os alunos, professores, diretora e participantes do projeto, tendo as crianças apresentado a canção *Les animaux de la ferme chantent tous em choeur*,¹² que tinha sido trabalhada com eles, no último bimestre. Os alunos entregaram aos participantes do projeto cartazes agradecendo o trabalho realizado e demonstrando que tinham gostado de aprender um pouco da língua francesa

¹² Tradução livre do autor: *Os animais da fazenda cantam em coro*.

Resultados

Foi realizada, pelos participantes do Projeto, uma reunião para avaliação final do trabalho realizado no ano de 2012.

Observamos que os objetivos propostos foram atingidos tanto pelos acadêmicos, que puderam aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula na Universidade, quanto pelas crianças, que tiveram contato com a língua francesa de forma motivadora e lúdica.

Os acadêmicos, em sua totalidade frequentando o 1º ano do Curso de Letras, tiveram a oportunidade de analisar e discutir questões relativas ao ensino-aprendizagem, que somente seriam objeto de estudo em anos finais do Curso. Também prepararam atividades, elaborando os planos de aula e o material didático a ser utilizado.

As crianças da escola pública tiveram contato com uma língua estrangeira de grande importância na formação cultural de nosso país e foram despertadas para a existência de um povo com costumes e hábitos culturais diferentes dos seus.

O aprendizado de uma língua e de uma cultura diferente da nossa tem por finalidade a compreensão do outro e a reflexão sobre a nossa própria cultura, visando uma convivência harmônica entre os povos.

Considerações Finais

Ao final do projeto, podemos afirmar que este trabalho foi, para nós acadêmicos, desafiador e muito positivo, pois pudemos percebermos não apenas a extensão do trabalho desenvolvido nas salas, mas, também, o vínculo afetivo que surgiu entre as crianças e os acadêmicos.

Consideramos o projeto *Língua Francesa: uma proposta de sensibilização para crianças e adolescentes da escola pública* muito gratificante, pois se o projeto objetivava motivar as crianças a aprender uma língua estrangeira motivou também a nós, acadêmicos, a sermos professores.

Devemos ressaltar que no corrente ano, o projeto está sendo reeditado, contando com sete acadêmicos do Curso de Letras português-francês, dos quais dois são participantes desde a edição anterior.

Relembrando a pedagogia crítica, pudemos constatar o real benefício que a intervenção do meio acadêmico traz para uma comunidade. E para nós acadêmicos, tivemos uma experiência que certamente não temos em sala de aula, na Universidade.

Quanto à história do projeto, podemos citar que ele existe desde 1999, atendeu aproximadamente a 700 crianças em nove escolas públicas municipais, da cidade de Ponta Grossa; dele participaram cerca de 40 acadêmicos voluntários, ao longo de 13 anos de ininterrupta atuação. O projeto possibilitou a publicação de um livro didático de língua francesa com “cd” áudio, denominado “*Scénario*,” para ser utilizado no ensino-aprendizagem a crianças e adolescentes brasileiros, pois são tratados temas referentes ao Brasil e a dificuldades fonéticas específicas de alunos brasileiros.

Consideramos que o projeto tem, ao longo de sua história, um grande êxito. Este fato pode ser constatado pelos resultados que apresenta e também pelos depoimentos positivos, tanto de aprendizes quanto de acadêmicos. É importante salientar que, no ano de 2013, faz parte do projeto, uma acadêmica que participou das aulas de sensibilização ao ensino de língua francesa, quando era aluna do ensino fundamental de uma escola pública.

Referências Bibliográficas

B. MOTTER. Rosa Maria em Revista Educere et. Educare.Revista de Educação, Unioeste, vol 2, número 3, jan /jun 2007, p. 79 a 87.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. Revista X. v. 1, p. 11-31, 2007. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br> . Acesso em: 12 /04/2013.

CONSEIL D’ EUROPE. Un cadre européen commun de référence pour les langues :appredre, enseigner, evaluer. Division des politiques linguistiques. Strasbourg, 2000. Disponível em <http://www.coe.int>. Acesso em 13/05/2013.

DAHLET, P.(1992). La leçon zéro : comment faire du français sans le savoir,Rencontres, 3, São Paulo : Université Catholique (PUC), p. 3 a 16, 1992.

ELLIS, R. Second language acquisition. New York: Oxford University Press, 1997.

GIDDENS, A.Introduction to sociology. (2ndEd.).New York/London: WW Norton, 1996.



KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

HJELMSLEV, Louis. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna. Curitiba, 2006.

SCHÜLTZ, R. “Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas”. English made in Brazil. 2003. Disponível em: < <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html> > . Acesso em: 21 /04/ 2013.

STEELE, R. Civilisation Progressive du Français. Clé International : VUEF, 2002.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LÍNGUA INGLESA E NOVOS LETRAMENTOS: GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Jéssica Martins de Araújo – Graduada em Letras (UEPG)

Aparecida de Jesus Ferreira - Doutora em Educação (Unioeste\UEPG)

Resumo: Este artigo abordará o conceito de gênero, a questão de multiletramentos e a apresentação da mulher no livro didático, com o qual será feita uma análise aprofundando o assunto. Os principais referenciais teóricos utilizados para esse artigo com relação as questões de gênero serão Louro (2003, 2008), Auad (2002, 2003, 2006), Pinto; Gonçalves (2007, 2011), Oliveira (2008), no que se refere as questões de novos letramentos utilizamos Araújo, C. S. A; Araújo, A. D; Ribeiro, (2012), Santos (2009), Ramos; Panozzo, (2012) também será utilizado os documentos oficiais PCN's - LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) - (BRASIL, 1998), DCE's - LE (Diretrizes curriculares da educação básica) (PARANÁ, 2008), PNPM - II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008), PNLD -Programa Nacional do Livro Didático (2011). A metodologia para esse artigo será análise documental (documentos oficiais), Análise de conteúdo, e análise crítica do discurso e o livro analisado é "Livro Didático de Inglês Keep in Mind" que foi avaliado pelo PNLD-(Programa Nacional do Livro Didático) em 2011. Os resultados finais podem auxiliar no desenvolvimento de uma concepção consciente de gênero em nossa sociedade atual, ajudando a promover a igualdade entre homens e mulheres, e aproximar o público dessas discussões. Concluímos que é preciso disseminar pesquisas que abordem o gênero feminino para que autores (as) de Livros Didáticos (re) pensem sobre as representações de gênero que são ilustradas, afinal a escola é formadora e os livros didáticos desempenham um forte papel nesse processo.

0. INTRODUÇÃO

A questão de relações de gênero é um dos conteúdos transversais proposto nos PCN's (1998) (Parâmetros Curriculares Nacionais), ainda assim, discussões que abordam esse tema, muitas vezes, não são tratadas com a importância que de fato, elas têm. Segundo o Edital PNLD (2011), as coleções didáticas devem se preocupar em reconhecer as marcas identitárias dos alunos, tais como relações de gênero, raça e classe social. É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos, e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de linguagem, raça ou de orientação

sexual sejam monitorados para que eles não ocorram nos Livros Didáticos, e que, de fato, considerem o respeito às diferenças.

Essa pesquisa é relevante porque através dela seremos capazes de possibilitar uma reflexão acerca de como ocorre a disseminação de preconceitos e discriminação nos materiais didáticos que podem causar a desigualdade (OLIVEIRA, 2008). Procuraremos aqui, compreender a diferença entre os sexos para que haja uma construção de um trabalho em conjunto entre os sexos e não um afastamento, pois ainda há lugar para discussões sobre gênero em nossa sociedade atual, visto que, as desigualdades entre homens e mulheres ainda não se dissiparam, elas perseveram nas gerações do presente (GONÇALVES; PINTO, 2007; PINTO, 2011).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 CONCEITO DE GÊNERO

Diferenças entre masculino e feminino são frutos de uma construção social. Segundo Auad (2002-2003, p.142), “este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino”. O gênero é construído ao longo do tempo, ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas ao longo de toda a sua vida, como bem afirma Louro (2008, p.18). “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”. A construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas (AUAD 2002-2003; LOURO 2008).

Por isso, é importante que Livros Didáticos não tragam estereótipos de gênero (papéis construídos socialmente para homens e mulheres), (OLIVEIRA, 2008), para que pensamentos do senso comum não venham a ser reforçados, e sim, desconstruídos. Com professores (as) capacitados (as), conseguiremos atingir a co-educação (proposta por AUAD, 2002, 2003) em nossas escolas, sabendo que ainda não a conquistamos, portanto, há um longo caminho a ser percorrido. Nossa pretensão aqui é fazer com que o gênero seja entendido como identidade dos sujeitos, seja percebido fazendo parte do sujeito. (LOURO, 2003) As identidades são sempre construídas, elas não são acabadas

num determinado momento, afinal, não é possível fixar um momento para que a identidade sexual seja estabelecida e ninguém pode desligar-se dela.

Nessa pesquisa concordamos que “Gênero é aqui entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 53). Entendemos, então que o gênero é um constructo social e histórico para designar (e diferenciar) feminino e masculino. São essas construções que colocam homens e mulheres em oposição, e até mesmo, em desigualdade.

Historicamente, as diferenças entre os gêneros têm favorecido aos homens, haja vista que, a sociedade não oferece oportunidades igualitárias para homens e mulheres (RAMOS; RODRIGUES, 2011). Assim sendo, sabemos que a sociedade impõe lugares para cada um dos gêneros ocuparem, e dessa forma, os contrapõem (valorizando sempre, apenas um dos polos). Portanto, nosso objetivo, também é auxiliar a desconstrução das desigualdades de gênero, buscando uma maior equidade entre os sujeitos em práticas cotidianas e corriqueiras. Dessa forma, é importante trazer os documentos oficiais de língua estrangeira, pois são eles que guiam o ensino de língua estrangeira no Brasil, também trazemos a discussão sobre o Plano Nacional de políticas para as mulheres, pois essa pesquisa leva em consideração às questões de relações de gênero.

1.2 Documentos oficiais (de Língua Estrangeira e Políticas para Mulheres)

Os documentos oficiais de que dispomos hoje buscam ampliar, entre os docentes, posicionamentos referentes a questões educacionais, econômicas, políticas e sociais, contribuindo assim, para profundas transformações no contexto educacional brasileiro (LIRA; JOFILI, 2010). A seguir, iremos analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), as DCE’s - LE, Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná (2008), e o Segundo PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008).

PCN-LE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) citam como objetivo do Ensino Fundamental que os alunos se

posicionem contra qualquer discriminação (seja ela de sexo, de etnia, de classe social ou de crença). No entanto, é válido questionar aqui como o aluno conseguirá atingir tal posição, se os próprios Livros Didáticos que ele utiliza em sala de aula trazem muitas vezes visões estereotipadas (de gênero, de classe, de etnia, enfim de identidades dos sujeitos). Como bem lembra Oliveira (2008), os alunos de ensino fundamental são os mais vulneráveis à influência de aspectos ideológicos, pois se encontram em um estágio de formação, assim sendo, são permeáveis a estereótipos. Dessa forma, questionamos se os Livros Didáticos que não favorecem a diversidade cultural devem ser disseminados aos nossos alunos, afinal bem sabemos a vitalidade que o Livro Didático possui em contextos escolares atuais, muitas vezes é a única fonte de informação. Assim sendo, propomos um Livro Didático que possa promover a reflexão dos (as) educandos (as), para que eles construam uma visão crítica, e consigam, assim, se posicionar contra preconceitos, discriminações e desigualdades (de qualquer espécie) como propõem os Documentos oficiais para o Ensino Fundamental.

DCE-LE

As DCE's - LE, Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná propõem “[...] uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.” (PARANÁ, 2008, p.14). Em contraposição ao exposto, AUAD (2006) ressalta a desigualdade entre os gêneros nas práticas escolares. A autora afirma que a escola utiliza as diferenças transformando-as em desiguais valorizações, separando meninos de meninas, fabricando assim identidades para cada um deles. Com base em sua intensa pesquisa de campo, Auad (2006) relata que a separação por sexo entre as crianças é recorrente para a organização das salas de aula e atividades no pátio, percebendo também a maior intolerância quanto à indisciplina das meninas. Conforme a pesquisadora, os meninos comumente ocupam espaços mais amplos das quadras formando times de futebol, enquanto as meninas ocupam cantos laterais do pátio com jogos mais discretos e limitados. Questionamos, portanto, a existência e a eficácia dessa sociedade justa com oportunidades iguais para todos, proposta pelas DCE's - LE, em nossas escolas atuais, visto que, ela não parece ter sido atingida, como bem podemos ver nos relatos de Auad (2006).

PNPM - Secretaria da Mulher

O Segundo PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008, p.18) afirma que o “respeito à diversidade também se aprende na escola” e propõe que se eliminem conteúdos sexistas e discriminatórios dos currículos e se promova a inserção de assuntos para a equidade e identidade de gênero, valorizando assim, as diversidades em todos os níveis de ensino, e ampliando a formação de profissionais da educação para a equidade de gênero e reconhecimento das diversidades. Tal objetivo pode começar a ser alcançado quando nossos Livros Didáticos desconstruam as imagens de “relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.” (CABRAL; DÍAZ, 1998, p. 142).

O que pretendemos aqui é desconstruir imagens (por vezes ilustradas em Livros Didáticos) de figuras femininas sempre no papel de dona de casa, desvalorizado pela sociedade e que as limita ao mundo do lar, e as afasta da informação e formação profissional. Acreditamos que debates nas escolas que tratem de gênero, permitem aos alunos reconhecer as relações desiguais entre homens e mulheres e os faz construir novas relações que desconstruam modelos estruturados para homens e mulheres. Dessa forma, podemos atingir uma educação para a equidade de gênero que é proposta no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

1.3 Multiletramentos

Para essa pesquisa é importante considerarmos as questões de multiletramentos, pois estaremos olhando para as imagens nos livros didáticos, e para aproximarmos multiletramentos de gênero, é de fundamental importância citar comerciais em que a representação feminina se dá de uma forma objetificada, é uma venda que usa a figura da mulher, mostrando não como elas são, mas como são representadas, e a linguagem acaba por naturalizar tais representações e construir avaliações positivas ou negativas sobre as personagens, a escolha das palavras é a responsável pela construção de ideologias e de representações de mundo. As mulheres se deparam todos os dias com discursos midiáticos que impõem um padrão de beleza reconhecidamente associado à magreza e à juventude. Conceitos que são facilmente assimilados por adolescentes, e as consequências são negativas, quando vemos nos noticiários e nos consultórios médicos, jovens anoréxicas, bulímicas e com problemas de relacionamentos.

O conceito de multiletramentos se apoia nas maneiras contemporâneas de letramento, pois os modos de ler e de produzir textos se alteraram. As imagens presentes no texto escrito produzem novos significados a ele, e propicia transformações no leitor, fazendo com que ele amplie seus horizontes quando atribui sentidos às linguagens dos textos que lê, e possa desencadear diálogos com eles. (RAMOS; PANOZZO, 2012).

Já não existem textos monomodais, até mesmo textos predominantemente verbais, se utilizam de recursos visuais e com o fenômeno da globalização, as novas tecnologias de comunicação permitem o acesso à diversas culturas. Assim sendo, é preciso que nossos alunos desenvolvam uma competência multimodal de se comunicar, o que inclui gestos, sons e imagens. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

As imagens e as palavras mantêm uma relação cada vez mais próxima. Imagem “é um código de significação composto por estruturas sintáticas próprias e dotada de significado potencial” (SANTOS, 2009, p. 87) e o(s) significado(s) que ela(s) carrega(m) é (são) administrado(s) pela leitura daquele (a) que a faz. Interpretar uma imagem é algo complexo, pois envolve aspectos do mundo social e cultural. Dessa forma o conceito de letramento passa a ser plural. Diante desse cenário, é cada vez mais imprescindível que tenhamos atividades em sala de aula que abordem sobre o letramento visual (FERREIRA, 2012), para que sejamos capazes de fazer leituras multimodais e possamos perceber os efeitos que elas querem produzir em nós, afinal, textos multimodais não são imparciais, e sim, repletos de posicionamentos ideológicos, que são capazes de alterar de modo significativo a maneira de as pessoas passarem a enxergar o mundo em que vivem. (ARAÚJO, C. S. A; ARAÚJO, A. D; RIBEIRO, 2012).

2. Metodologia de Pesquisa

Nesta seção descrevemos como pensamos sobre a metodologia desta pesquisa.

2.1 Pesquisa qualitativa

Para desenvolver esse trabalho, acreditamos que a pesquisa qualitativa é importante, pois nesse tipo de pesquisa, é preciso compreender os significados das ações dos participantes de cada situação estudada, descrevendo as interpretações e

decodificando os componentes dos fenômenos do mundo social, e dos agentes envolvidos nele. “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.” (GODOY, 1995, p. 62); por isso, em uma pesquisa qualitativa, é de fundamental importância que o pesquisador mantenha contato direto com a situação que está sendo estudada.

2.2 Análise documental

A Análise documental utiliza-se de materiais escritos que são usados como fonte natural de informação, e busca identificar fatos dentro deles de uma forma exploratória, e indicando problemas que merecem mais atenção (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Aqui, fazemos análises de como as identidades de gênero (mulher) são abordados no livro didático de inglês (documento) e a partir disso, é possível discutir se o que está ali abordado pode ser um ponto de vista do (s) autor (es).

2.3 Análise de conteúdo

A Análise propriamente dita dos dados encontrados no(s) documento(s) é a análise de conteúdo, que é uma investigação de mensagens simbólicas que podem ser abordadas dentro de várias temáticas para que delas se tirem interpretações e também, interrogações, assim, é possível, atingir um significado mais profundo do que se analisa, passando dos níveis superficiais e do que está encoberto, podendo descobrir o(s) verdadeiro(s) significados(s) (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

2.4 Análise crítica do discurso

Para que se analise um discurso, não basta analisar apenas a língua “[...] mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas.” (MELO, p. 3, 2009) A análise crítica do discurso é um instrumento de investigação de práticas sociais das quais o discurso é constituído, ou seja, do que está sendo dito implicitamente e por detrás de uma fala.

Wodak (2004) afirma que a análise crítica do discurso (ACD) se interessa particularmente pela relação entre linguagem e poder, (relações de poder manifestadas na linguagem). O termo tem sido usado, para referir-se à abordagem linguística crítica

adotada por aqueles que consideram a unidade comunicativa básica como a unidade mais ampla do texto, além disso, a ACD investiga textos falados e escritos. Então, apoiadas na análise crítica do discurso, acreditamos que esse referencial pode auxiliar até mesmo quando analisamos imagens, afinal, nessa pesquisa, fazemos análises iconográficas de uma maneira crítica e questionadora, conforme prevê a ACD.

2.5 Livro Didático Keep in Mind

Analisaremos o Livro Didático Keep in Mind (PNLD), de Inglês para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, elaborado pelas autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, publicado pela Editora Scipione, em 2009, percebendo nele, como as relações entre gêneros são abordadas.

3. Análise

Para fazermos a análise consideraremos os seguintes temas: Mulher e homem no trabalho de casa, mulher e homem nas suas profissões e meninos e meninas em ambiente de lazer.

Mulher no trabalho de casa

Em uma imagem do livro didático (7º ano) analisado, vemos um menino que ajuda sua mãe nos serviços domésticos, e embora tenha a representação do masculino em um afazer do lar (algo raro nas ilustrações de livros didáticos), quem desempenha a função principal é a mulher, tanto que temos por legenda: “help your mother”, quando poderíamos ter: “help your father”, onde o menino ajudaria seu pai em serviços domésticos. Tal imagem poderia reposicionar conceitos sobre os papéis de homens e mulheres, tornando assim, o ambiente escolar mais igualitário conforme apontam as pesquisas de Oliveira (2008), também trazem resultados similares com a teoria da ACD, pois essa teoria acredita na relação que a linguagem estabelece com o poder, afinal, por detrás dessa imagem está implícita a ideia de que mulheres devem estar limitadas aos serviços domésticos, pois são socialmente inferiores aos homens, não podendo trabalhar fora, assim como eles fazem.

Em uma segunda imagem (livro do 8º ano), vemos a garota Vicky que está visitando a casa de seu amigo Oscar, eles estão almoçando juntos e quem os serve é

uma mulher (provavelmente mãe de Oscar). Essa imagem reforça o estereótipo da mulher “dona-de-casa”, limitada ao ambiente do lar, incumbida de cuidar dos filhos, o que a afasta de qualquer acesso à informação, educação e formação profissional, etc. Esses resultados vêm de encontros com os resultados de pesquisa desenvolvidos por Cabral; Diaz (1998), que mencionam que o “papel” da mulher que é constituído culturalmente é o de mãe, dona de casa, responsável pelos cuidados dos filhos e da casa.

Homens em afazeres domésticos

Em várias imagens os homens são representados colocando o lixo para fora, regando as plantas e arrumando a mesa, trabalhos que nos parecem “leves”, e não sugerem que o homem é o anfitrião da casa, como sugere a imagem em que a mulher aparece servindo as crianças e fazendo as ‘honras’ da casa.

Mulheres e homens nas suas profissões

Em uma imagem (do livro didático do 7º ano), vemos um homem engenheiro (profissão que exige ensino superior) e uma mulher dona de casa, essa sua condição a afasta de qualquer capacitação profissional, e a limita ao ambiente do lar. Quando uma mulher é representada trabalhando fora, ela ocupa posições subalternas, ‘servindo’ outras pessoas, e os homens continuam ocupando posições sociais superiores (homem policial), fato que acompanha o salário do homem ser mais alto que o da mulher, conforme aponta Oliveira (2008).

Meninos e meninas em ambiente de lazer

Em várias outras imagens (livro do 7º ano), vemos crianças brincando, meninos jogando basquete, futebol, andando á cavalo e soltando pipa, quando meninas são representadas andando de bicicleta, pulando corda, ou desenhando elas fazem isso mal, subtende-se que elas não são capazes de realizar essas atividades de maneira eficaz, ou seja, o gênero feminino é representado como aquele atrapalhado e desastrado, conforme aponta Iasniewicz, (2012). Essas representações contribuem para “que meninos e meninas aprendam já na infância que há um conjunto de comportamentos interditos para eles e para elas (...)” (AUAD, 2006, p. 145).

As representações de gênero no Livro Didático têm causado preconceitos e desigualdades em relação às mulheres, como foi possível perceber nas análises, onde o gênero feminino apareceu como “desastrado” (IASNIEWICZ, 2012), que não sabe andar de bicicleta, pular corda ou desenhar, e inferior ao masculino, quando é representado com mulheres “donas-de-casa”, ou seja, não trabalham fora e ficam excluídas de conseguirem uma formação profissional, cabendo à elas cuidar da casa e dos filhos. Nas imagens analisadas, percebemos que está implícita a ideia de que cabe às mulheres uma posição inferior à do homem, nos propomos a desnaturalizar essa crença. É necessário que esses estereótipos venham a ser desconstruídos para que nossas escolas e nossos livros didáticos não sejam produtores de diferenças e desigualdades, fazendo com que nossos alunos realmente se sintam inseridos em uma sociedade igualitária.

Considerações finais

A figura feminina ainda está sendo representada no Livro didático sob um estereotipo de mulher dona de casa e mãe, que tem pouco tempo para o lazer, pois está muito ocupada com os serviços domésticos e os filhos. Igualdade e respeito à diversidade é um dos princípios do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008), ele se propõe a superar as desigualdades de gênero, combatendo também, todos os tipos de desigualdade. O Edital PNLD sugere que as coleções didáticas se preocupem em reconhecer as marcas de identidade dos alunos, tais como gênero, raça e classe social. É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos, e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de raça, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre monitorados para que não tenhamos livros e materiais didáticos que reforcem situações de racismo, preconceito e discriminação.

Chegamos a conclusão de que é preciso que pesquisas que abordem o gênero feminino sejam disseminadas cada vez mais para que autores (as) de Livros Didáticos (re) pensem sobre as representações de gênero que são ilustradas, afinal a escola é formadora e os livros didáticos desempenham um forte papel nesse processo, além disso, queremos formar alunos (as) livres de preconceitos e discriminações seja de

gênero, classe, raça, precisamos de um escola que seja inclusiva e que respeite as diferenças.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Carlos Sidney Avelar; ARAÚJO, Antonia Dilamar; RIBEIRO, Volney da Silva. Mafalda no mundo das desigualdades: uma análise sistêmico-funcional de um gênero multimodal e suas implicações no desenvolvimento do senso crítico da criança. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. v. 6, n. 1, p.109-130, 2012.

AUAD, Daniela. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno espaço feminino**, v.16, n.19, p.57-76, jul-dez. 2006

_____, Daniela. Educação para a democracia e co-educação : apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dez/fev 2002-2003

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul.\dez. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC\SEF, 1998.

_____. Secretaria Especial de políticas para as mulheres. **II Plano Nacional de políticas para as mulheres**, 2008.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p.142-150.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n.2, p. 305-322, jul.\dez., 2005.

Ferreira, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.51, n.1, p.193-215. 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos pagu**, p.25-46, jan.- jun., 2011.

IASNIEWICZ, Daniele, Amarijo. **Relação de gênero nos livros didáticos de língua francesa.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português\Francês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

LIRA, Andreia; JOFILI, Zélia. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **REMPEC-Ensino, Saúde e Ambiente.** v. 3, n. 1, p. 22-41, abr, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições,** v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008

_____, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.** n. 11, p.1-18, 2009.

OLIVEIRA Sara, Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira, **Trab. Ling. Aplic.,** Campinas, v.47 n.1 p. 91-117, Jan./Jun. 2008

PANOZZO, Neiva Senaide Petry; RAMOS, Flávia Brochetto. Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. **Linguagem e Ensino,** Pelotas, v. 15, n.1, p. 39-63, jan.\jun. 2012.

PARANÁ, **Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná,** SEED, 2008.

PINTO, Joana Plaza, Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A.,** p.1-26, 2007

RAMOS, Hugo Souza Garcia, RODRIGUES, Alexsandro. Gênero e sexualidade nas políticas de educação: Aproximações possíveis dos parâmetros curriculares nacionais com a temática. **Revista facevv,** Vila Velha, ES, n. 7, p. 47-58, Jul-Dez., 2011.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. Multiletramentos e ensino de línguas. **Revista ao pé da letra.** v.11.1, p.83-95, 2009.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de, ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos cedes,** n.8, p. 52-68, ago. 1999.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD- um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, V. 4, p.223-243, 2004.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LINGUAGEM, IDENTIDADES E DISCURSO: INTOLERÂNCIA RACIAL EM GRUPOS DE ÓDIO RACIAL DE SÃO PAULO

Aline Ruiz Menezes (graduanda) – UFOP

Orientadora: Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz – UFOP

1. Introdução

O que parecia distante da população brasileira passou a estampar jornais e revistas. Grupos até então com pouca proeminência na sociedade passam a protagonizar atos extremos de violência em grandes cidades, como São Paulo. Os conhecidos e temidos *skinheads* ganham seu espaço na grande mídia e são postos em um mesmo conjunto, normalmente, associados a facções neonazistas e brutais.

Este trabalho faz parte da pesquisa de Iniciação Científica, realizada dentro do Departamento de Letras da UFOP, intitulada “Mídia e intolerância racial: análise de uma prática”, que tem como objetivo principal analisar o discurso da mídia em relação aos casos de intolerância racial protagonizados por grupos ou indivíduos no país. Para este trabalho, temos como objetivo apresentar os principais grupos de intolerância atuantes na cidade de São Paulo e, a partir de suas autodenominações, expor a forma como eles se inserem e se projetam na sociedade. Os dados foram coletados em 2012, na Delegacia Especializada em Crimes Raciais e Delitos de Intolerância de São Paulo, única delegacia especializada do país.

2. Fundamentação teórica

2.1. Discurso e performatividade

Partilhamos da perspectiva teórica de Rajagopalan (2006) de que a problemática das identidades passa necessariamente pela língua, isto é, as identidades são construídas na linguagem e devido a isso é imprescindível estabelecer uma relação entre linguagens

e identidades. Dessa forma, utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Pragmática para analisarmos as nomeações empregadas pelos grupos.

A ADC que tem como perspectiva o discurso não como “objeto verbal autônomo, mas como prática social, cultural, histórica e política” (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa forma,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Ou seja, o discurso é uma forma de agir sobre o mundo e sobre o Outro e quando adicionamos a discussão sobre identidades e, mais especificamente, as questões raciais que permeiam as relações sociais no Brasil.

A linguagem é por si só performativa, ou seja, “aquela expressão linguística que não consiste, ou não consiste apenas, em dizer algo, mas em fazer algo, não sendo um relato, verdadeiro ou falso, sobre alguma coisa”. (AUSTIN, 1990, p. 38). Entende-se a linguagem como forma de ação (*quando dizer é fazer*) e sobre a forma como os indivíduos cometem ações distintas através da linguagem.

Ao tratarmos de indivíduos, como os que integram os grupos de intolerância, além da subjetividade também devemos considerar a forma como seus corpos se expressam performativamente. Pinto (2007, p. 11) aponta que “a presença material simbólica do corpo na execução do ato é uma marca que se impõe no efeito linguístico. Uma ameaça que se materializa pelo enunciado performativo que a opera, mas também pelo efeito do movimento do corpo que executa o enunciado” e salienta que não há uma dicotomia corpo/linguagem, muito pelo contrário, o ato de fala é “operado ao mesmo tempo pelo que é dito, pelo quem diz e pelo como é dito – como o corpo diz, como o enunciado diz”. Sendo assim, o ato de fala necessita do corpo para que se possa estabelecer uma relação entre linguagem e corpo.

2.2. O surgimento dos grupos

Os primeiros grupos de *skinheads* surgiram no final dos anos 1960, na Inglaterra, a partir de outro movimento denominado *mods*¹. Tinham o intuito de ser um ato de rebeldia dos jovens da classe operária inglesa perante a crise econômica e social vivenciada pelo país, perante o surgimento de novas tecnologias, perante a onda de desemprego e perante a inserção das minorias étnicas. Essas minorias trabalhavam por necessidade, a salários menores, que não correspondiam com os tetos salariais vigentes na época.

No Brasil, as influências do punk e, em menor escala, dos *skinheads*, começam a aparecer em 1977 através de discos, revistas especializadas, jornais, entre outros meios de comunicação. Muito do que foi veiculado pela imprensa da época se baseava em conceitos preconcebidos sobre esses dois movimentos.

A organização dos dois grupos no país se deu ao final do Regime Militar, momento em que houve um crescimento do país através de investimentos em planos políticos e econômicos, o que ficou conhecido como “milagre brasileiro”, isso possibilitou que o Brasil atingisse diversos êxitos industriais e econômicos entre 1968 e 1973.

França (2008) aponta que “o período de forte crise do Regime Militar chamado “distensão”, anos 1978 e 1979, marcou o início do clima de *frustração* e insatisfação dos segmentos sociais diante do período de profunda crise econômica e social brasileira.” (p. 51-52), o que culminou em greves do setor metalúrgico e de professores, trabalhadores que reivindicavam reajustes salariais, porque os índices de inflação não acompanhavam seus salários.

Por volta de 1981 e 1983, na região da Zona Leste da cidade de São Paulo e no ABC paulista, consideradas os principais polos industriais de São Paulo, surgiram as primeiras manifestações dos “Carecas do Subúrbio”, grupo composto por jovens que faziam parte do operariado paulista e que estavam descrentes com a situação dos trabalhadores. Dentro desse contexto sócio-histórico surgem

vários segmentos sociais que buscavam alguma instituição política ou social que os oferecesse certa segurança ou, então, tentavam se aglutinar em segmentos sociais que os proporcionasse o fortalecimento das suas identidades próprias ou das novas formas identitárias como reação diante do cenário urbano conflituoso emergido como produto da problemática crise sócio/econômico. (FRANÇA, 2008, p. 52-53).

¹ Abreviação de “modernists”, o movimento era composto por jovens que gostavam de lambretas, música negra norte-americana e jamaicana e vestiam-se elegantemente.

A Grande São Paulo passa a ser palco de conflitos cotidianos entre os grupos identitários, compostos por jovens que, a partir de suas constituições físicas, bem como do uso de imagens e símbolos, demonstravam a forma como queriam ser vistos e distanciados daqueles que consideravam inimigos.

O punk chegou ao Brasil no final da década de 1970, quase que simultaneamente com a explosão mundial da cidade São Paulo. Bivar (2001) aponta que os jovens da época sabiam que “o futuro não [era] nada promissor, tanto para eles como para seus semelhantes, tão pobres e oprimidos quanto eles.” (p. 95), por isso precisavam ir às ruas e mostrar que algo não estava certo e que carecia de mudanças.

No entanto, o movimento apenas se consolidou e ganhou força na década de 1980, quando o Brasil dava os primeiros passos no processo de redemocratização, devido à abertura política e a sanção da anistia aos exilados políticos, mas ainda sofria com a censura e com a repressão clandestina do regime. Diante desse cenário, o movimento punk foi crescendo naturalmente nos subúrbios de São Paulo e foi nesta época que surgiram bandas que influenciam até hoje o panorama punk brasileiro, como Cólera, Inocentes e Olho Seco. Na mesma época, aconteceu também a realização do festival “Começo do Fim do Mundo”, considerado o primeiro grande evento de punk realizado no Brasil e que obteve ampla cobertura da imprensa.

Segundo França (2008, p. 55) “o punk encontrou um terreno fértil nos subúrbios da grande São Paulo, onde a violência e a ausência de perspectivas dos jovens fizeram com que se aproximassem de padrões sociais não aceitos pelos costumes tradicionais da sociedade brasileira”, aproximando-se das ideias dos jovens ingleses que haviam inaugurado o punk na Europa.

Entretanto, o movimento punk encontrou diversas objeções nos segmentos populares e nas representações feitas pela grande mídia, uma vez que seus integrantes eram considerados sujeitos desordeiros, que não estavam preocupados com os problemas sociais que o Brasil enfrentava. Havia uma divisão entre os punks em São Paulo: os que circulavam na região metropolitana eram denominados de “punks da city” e os que viviam na Zona Leste e no ABC eram chamados de “punks do subúrbio”, os primeiros defendiam a construção de um movimento de revolta contra o Estado e o sistema capitalista através do anarquismo, enquanto os segundos defendiam uma postura mais agressiva perante os segmentos sociais burgueses da época. Esses grupos

protagonizaram momentos de conflitos intensos por apresentarem formas diferentes de pensar o mundo e o que estava acontecendo na época.

Devemos destacar como outro ponto distinto entre os punks e os *skinheads*, que são as suas indumentárias, fator essencial na construção das identidades destes grupos. Os punks surgiram com um visual desleixado, que procurava de alguma maneira afrontar a sociedade, fosse com as suas roupas rasgadas e cheias de tachas ou com os seus cabelos coloridos com cores extravagantes e cortados aos tufos ou moicanos, que representava “uma manifestação de desdém contra a conformidade passiva da geração de seus pais. Através da música, roupa, maquiagem, estilo de cabelo e símbolos, os descontentes davam vazão aos sentimentos reprimidos pelo sistema.” (HOCKENOS, 1995, p. 93). Já os *skinheads* assumiam um visual mais antisséptico, com suas cabeças raspadas, calças jeans ou camufladas arregaçadas até a canela, de maneira que os coturnos militares ficassem à mostra, jaquetas de avião e, normalmente, eram mais musculosos que os punks.

Entre os conflitos e o caos que se formava em São Paulo e internamente no grupo “Carecas do Subúrbio”, surge outro grupo de linhagem integralista, denominado “Carecas do ABC” que, de acordo com Grande (2001, p. 110), “acreditam na tríade Deus, Pátria e Família entrando em evidência a questão do catolicismo, e odeiam os comunistas, os homossexuais, os drogados e judeus pertencentes ao sionismo”, mesmo a Ação Integralista Brasileira (AIB) como partido político tenha sido reprimida oficialmente durante o Estado Novo, sua militância perdurou aos desdobramentos do Pós-Segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, aqueles jovens que tinham interesses políticos e queriam discutir maneiras de se criar um Estado que finalmente trouxesse para aquela geração alguma esperança, encontraram escopo no Integralismo e passaram a integrar o Carecas do Subúrbio.

Outro grupo que se formou a partir de dissidentes dos Carecas do Subúrbio foi o *White Power* São Paulo (Poder Branco Paulista), que se autodefine como um grupo de jovens *skinheads* descendentes de europeus, adeptos do Nacional Socialismo e que tem como principal bandeira de combate a proteção do “sangue branco”, são contra a

miscigenação e a favor da separação do Estado de São Paulo e da região Sul do Brasil², repudiam os judeus, vistos como mentores de uma conspiração para dominar o mundo.

Tanto os Carecas do Subúrbio quanto os do ABC continuaram a defender a união das forças a favor do Brasil, mantiveram atitudes antirracistas e defensoras da classe trabalhadora, o que os opunha claramente ao Poder Branco. Essas “posturas ideológicas opostas deram margem a casos de agressão entre os *Carecas* e o *Poder Branco*, algo incompreensível para um leigo que generaliza todos os grupos como um só.” (ALMEIDA, 2004, p. 103).

Surgem no Brasil, no começo da década de 1990, grupos de *skinheads* com posicionamentos de extrema esquerda ou ultraesquerda, como o R.A.S.H, abreviação para *Red and anarchist skinheads* (Vermelhos e anarquistas *skinheads*), formado por indivíduos ligados ao anarquismo e ao comunismo, que se posicionam contra o fascismo, o neonazismo e qualquer outro tipo de preconceito, como o racismo e a homofobia. Esse grupo surgiu primeiramente em Nova York, nos Estados Unidos, e posteriormente em outros países como a França e o Brasil.

Outro grupo que segue a mesma linha ideológica é o S.H.A.R.P., abreviação para *Skinheads against racial prejudice* (*Skinheads* contra o preconceito racial), que surgiu em Minneapolis, Estados Unidos, e deu origem ao projeto *Anti-Racist Action* (ação antirracista), para unir *skinheads* na luta contra o racismo e a xenofobia. Os indivíduos que compõem esse grupo compartilham de uma visão patriota, pregam a distância da cultura *skinhead* dos partidos políticos e de organizações políticas, sejam de direita ou esquerda, são positivamente antirracistas. No Brasil, o S.H.A.R.P., mesmo que apartidário, congrega membros com ideias anarquistas, comunistas, etc., entretanto, todos são antirracistas e antifascistas. No país, o grupo prefere não ser visto como patriota, por acreditar que o patriotismo está claramente ligado ao nacionalismo, algo que o grupo repudia.

3. Metodologia

Para esta pesquisa, a primeira parte do levantamento bibliográfico, que concerne à literatura sobre questões raciais, foi realizada na biblioteca pessoal da orientadora,

² De acordo com Almeida (2004), o argumento utilizado pelo grupo para incluir os três estados sulistas (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) a essa nova pátria, juntamente com São Paulo, é por esses estados possuírem uma grande quantidade de indivíduos brancos.

pois na biblioteca da Universidade não há materiais relacionados à temática. A segunda parte do levantamento diz respeito à história de formação e consolidação dos grupos de intolerância foi realizada em blogs e redes sociais, com o intuito de pesquisarmos quem são esses sujeitos, e em livros especializados.

Para a coleta dos dados, fomos à Delegacia Especializada em Crimes Raciais e Delitos de Intolerância de São Paulo, apresentamo-nos e entregamos uma carta com os objetivos do projeto e a importância da coleta dos dados. A princípio não foi possível que pesquisássemos nos arquivos, posteriormente, após inúmeros contatos via telefone, fax e e-mail um dos investigadores da Decradi, enviou-nos a relação dos grupos de intolerância já identificados. Ao total são 25 grupos, separados em 5 categorias e é a partir desta separação estabelecida pela delegacia que nos baseamos para as análises.

4. Análise das nomeações

4.1. Neonazistas

- White Power São Paulo

Grupo atuante em São Paulo com vertentes em outros estados, especialmente no Sul do país. De acordo com a Decradi é composto por sujeitos racistas, antissemitas, homofóbicos e que andam organizados em gangues.

- Impacto Hooligan

Um dos grupos mais atuantes na cidade, acusado de jogar uma bomba na Parada Gay de 2009. O líder do grupo, Guilherme Witiuk Ferreira de Carvalho, conhecido como Chuck foi preso e condenado por formação de quadrilha e tentativa de homicídio. Para a língua portuguesa *hooligan* pode ser traduzido como “vândalo” e refere-se a um sujeito com comportamentos destrutivos e desregrados, normalmente, esta expressão é utilizada para se referir ao comportamento desordeiro dos torcedores de futebol.

- Front 88

Grupo atuante na capital paulista e na cidade de Osasco. A nomeação faz alusão aos fronts de combate alemão durante a Segunda Guerra Mundial e a menção ao número 8, se refere à 8ª letra do alfabeto, H, formando assim a saudação Heil Hitler.

- Falange Skin

Em termos militares, falange é uma formação retangular de infantaria, tipicamente de lanceiros. Os soldados, ou falangistas, compunham uma fila com as lanças projetadas para frente, de modo que seria impossível para o inimigo, atacar qualquer soldado da formação sem ser perfurado por uma lança. Dessa forma, a nomeação remete a um grupo de enfrentamento, no caso, que leva a cor da pele (skin) como motivo para suas ações.

- White Skin

Em tradução livre para o português, o grupo seria nomeado como “Pele branca”, assim como o grupo White Power, este grupo acredita na superioridade biológica da raça branca.

- Impérium

Menção ao livro lançado por Francis Parker Yockey em 1948, que defendia um caminho totalitário, baseado em critérios raciais, para preservação da cultura ocidental.

- Manicômio

Gangue formada na década de 1990 sem registros na internet ou em outro meio de comunicação.

- Nazi (independente)

São sujeitos independentes de grupos, mas que já produziram algum ato de vandalismo ou danos criminais com fundo neonazista.

4.2. Nacionalistas

- Carecas do Subúrbio

Grupo precursor no país do movimento *skinhead*. Sobre o grupo nas redes sociais, encontramos um grupo fechado com 624 membros. O número 32 presente no brasão do grupo representa respectivamente a 3ª letra do alfabeto “C” e a 2ª letra “B”, contemplando a sigla CB (Carecas do Brasil).

- Resistência Nacionalista

De acordo com entrevista dada ao site IG³, por seu líder “Vulto”, a intenção do grupo Resistência Nacionalista é expandir as ideias do nacionalismo para o restante do país, com o intuito de criar um novo partido nacional, conversador e de extrema-direita no Brasil e diz que “[eles] acreditam na violência como forma de combate”. No último acesso, a página do grupo no Facebook possuía 3.259 fãs.

- Avante Oi!

Segundo o Dicionário Houaiss Eletrônico de Língua Portuguesa, a palavra “avante” quando considerada como interjeição “exprime incitamento para que se vá adiante, para que se prossiga”. A expressão Oi! diz respeito ao estilo musical muito ouvido por skinheads e punks em todo o mundo.

4.3. Anarquistas e anarco punks

- Skin S.H.A.R.P.

Como já dito, um dos grupos de maior atuação na cidade com propósitos antifascistas, anti-homofóbicos e antirracistas.

- Skin R.A.S.H

Grupo anarquista, com posicionamento declaradamente contra o fascismo e o neonazismo e qualquer outro tipo de preconceito, como o racismo e a homofobia.

- Antifas

São sujeitos antifascistas, que não pertencem a nenhum grupo, mas que combatem os declaradamente neonazistas.

- Punks (independentes)

Assim como existem sujeitos neonazistas independentes, também existem os punks, que não se filiam a um grupo.

- Anarco punks

³ Disponível em

<http://tvig.ig.com.br/noticias/politica/exclusivo+lider+de+grupo+de+skinheads+fala+sobre+o+moviment+o-8a4980263195f685013297df9aa74b8e.html>

É uma vertente do punk em que seus adeptos seguem uma política anarquista por meio de bandas, fanzines e atividades ligadas a questões, como os direitos dos animais, o antirracismo, a anti-homofobia, o feminismo, o meio ambiente, o antimilitarismo e a antiglobalização.

- Street punks

Também conhecido como Oi! engloba punks e skinheads de caráter apolítico, porém antirracista. No Brasil, especialmente em São Paulo, a questão do street punk é complexa, pois a maioria dos sujeitos que se enquadra nesse grupo está mais ligada a grupos intolerantes.

- Skatistas

Composto por jovens que andam de skate pela cidade e já foram autuados por algum dano ou vandalismo.

4.4. Integralistas

- Avante Oi!

Vertente integralista do mesmo grupo considerado nacionalista anteriormente.

- Bandeirantes

Os bandeirantes mais famosos da nossa história nasceram no que atualmente é o estado de São Paulo e foram responsáveis pela conquista do interior e pela extensão dos limites de fronteira do Brasil para além dos limites do Tratado de Tordesilhas.

- Carecas do ABC

Grupo atuante na região do ABC paulista, que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano.

4.5. Não ideológicos

Nesta categoria, a Decradi cataloga cinco grupos, que são: Devastação punk, Desordem punk, Vício punk, Kaos punk e SP punk. Diante de nossas análises, é

praticamente impossível pensarmos que esses grupos são não ideológicos perante essas nomeações, já que a carga semântica das nomeações remete diretamente à desordem e ao caos.

Em reportagem feita pela Folha de São Paulo, no dia 04/10/2011 com o título “Aumentam conflitos entre punks e skinheads em São Paulo”, há uma abordagem às nomeações utilizadas pelos grupos, salientamos as seguintes informações distribuídas pelo jornal:

Devastação Punk

Teria como inspiração o filme "Laranja Mecânica", de Stanley Kubrick. Atua em regiões do centro.

Desordem Punk

O grupo é contrário a judeus e gays. Seus integrantes vivem principalmente na zona leste.

Vício Punk

São homofóbicos e têm como inimigos os skinheads. Atuam no centro da cidade.

Diante dessas informações, torna-se evidente que pensarmos esses grupos como não ideológicos não faz sentido, pois eles possuem uma carga ideológica essencialmente marcada, tanto em suas nomeações quanto em suas convicções políticas.

5. Considerações finais

No Brasil há apenas uma Delegacia Especializada em Crimes Raciais e Delitos de Intolerância, em São Paulo, apesar do número crescente de ocorrências envolvendo crimes desta ordem e com a existência de Leis que os definem, o que demonstra a dificuldade em trazer a discussão racial para todos os âmbitos de nossa sociedade.

Os grupos apresentados se definem a partir de suas nomeações, pois “nomear e ser nomeado é assim uma forma de conferir e constituir existência, subjetividade, identidade a um Outro” (MUNIZ, 2009, p. 29). A identidade conferida a cada indivíduo parte de suas nomeações, tanto como forma de diferenciação quanto como forma de aproximação, aqueles que se enquadram como neonazistas, não gostam de ser vistos ou chamados de antifascistas, o mesmo acontece ao contrário. Os grupos que se consideram apolíticos ou que não se autointitulam como ganguistas, normalmente estão ligados a questões ideológicas fortíssimas como causas nacionalistas ou anti-imperialistas.

Dentro de nossas análises percebemos a necessidade de incluímos o discurso também como instrumento de violência e intolerância e diante disso estabelecer novos alicerces para as discussões raciais no Brasil.

Referências

ALMEIDA, A. *Skinheads: “os mitos ordenados” do Poder Branco paulista*. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado, 2004.

AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990. Trad. Danilo Marcondes.

BIVAR, Antonio. *O que é o punk*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora UnB, 2001.

FRANÇA, Carlos Eduardo. *O linchamento de Edson Neris da Silva: reelaborações identitárias dos skinheads “carecas do Brasil” na sociedade contemporânea*. Marília: UNESP, dissertação de mestrado, 2008.

GRANDE, S. V. de L. *Violência urbana e juventude em São Paulo: um estudo de caso sobre os skinheads*. Araraquara: UNESP, Dissertação de Mestrado, 2001.

HOCKENOS, Paul. *Livres para odiar - neonazistas: ameaça e poder*. São Paulo: Scritta, 1995.

MUNIZ, Kassandra da Silva. *Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado, 2009.

PINTO, Joana Plaza. *Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades*. D.E.L.T.A., v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pós-modernidade e a política de identidade. In: (orgs. RAJAGOPALAN, K ; FERREIRA, D. M. M. *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LINHAS DE SEGMENTARIDADE MOLAR, MOLECULAR E DE FUGA EM *A PAIXÃO SEGUNDO G.H.*, DE CLARICE LISPECTOR

Lennon Moraes Joanico¹

Resumo: Este artigo tem a finalidade de analisar a obra *A Paixão Segundo G.H.* (1964), de Clarice Lispector, à luz dos conceitos filosóficos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), mais diretamente o rizoma e suas linhas de segmentaridade – molar, molecular e de fuga. De maneira geral, um texto literário, entendido como um rizoma, permitirá uma abordagem múltipla, na qual buscar-se-á sempre agenciar a máquina literária a outras máquinas. Assim, através das linhas de segmentaridade, que compõem o rizoma, poder-se-á explorar alguns movimentos intrínsecos à obra em questão, pois: a linha molar diz respeito às coisas determinadas, certas; a linha molecular, por sua vez, se relacionada aos pormenores, ou seja, aspectos menos localizáveis; e, por fim, a linha de fuga representa a ruptura com o estado do agora e remete, dessa maneira, a um estado novo do qual não se pode voltar. Desse modo, a aproximação da obra de Lispector a tais conceitos deleuzeguattarianos, permite vislumbrar uma nova perspectiva de análise que compreende de maneira singular o constructo narrativo, visto que se pretende que esta investigação encontre ressonância e possa dialogar, ser contestada, comparada, etc., com outras investigações –, a experimentação de G.H. Consoante a isso, tal análise pretende contribuir para a ampliação do campo de pesquisa dos Estudos Literários, especialmente, em relação à obra de Clarice Lispector, bem como estabelecer outras possibilidades de reflexão.

Palavras-chave: *A Paixão Segundo G.H.*; rizoma; linha molar; linha molecular; linha de fuga.

1. Introdução

A célebre escritora Clarice Lispector, que nasceu em 10 de dezembro de 1920 e faleceu em 9 de dezembro de 1977, deixou uma herança literária grandiosíssima ao constructo literário nacional e internacional.

Seus escritos se destacaram pela destreza com a qual a autora problematizava questões da vida casual, as quais se interligavam às inquietações humanas. Além disso, Lispector conseguira, através da narrativa introspectiva, muito dizer sobre a consciência de uma sociedade, bem como os problemas concernentes aos indivíduos.

¹ Iniciação Científica PROVIC - Iniciação Científica Voluntária. Licenciatura em Letras – Português Inglês. Orientadora: Silvana Oliveira – Departamento de Letras Vernáculas

Sendo assim, o presente estudo pretende dar ainda mais relevância à obra de Clarice Lispector, fazendo, assim, com que seus textos ganhem outras releituras, outras relações e outras discussões. Certamente, não trata-se de uma tentativa de esgotar o texto literário, mas sim de agenciá-lo a outros textos, de forma que se compreenda um pouco melhor o potencial imanente de uma obra.

No entanto, a investigação deter-se-á obra *A Paixão segundo G.H.*, lançada em 1964. Ademais, serão utilizados os conceitos de rizoma e suas linhas de segmentaridade que, apesar de complexos, permitem explicar/explanar sobre diversas questões que se colocam na contemporaneidade.

2. Objetivos

Este artigo tem a finalidade de analisar a obra *A Paixão Segundo G.H.* (1964), de Clarice Lispector, à luz dos conceitos filosóficos de Gilles Deleuze e Félix Guattari a respeito do rizoma e suas linhas – molar, molecular e de fuga (1995). Além disso, tal análise pretende contribuir para a ampliação do campo de pesquisa dos Estudos Literários, especialmente, em relação à obra de Clarice Lispector, bem como estabelecer outras possibilidades de reflexão.

3. Materiais e métodos

O método de investigação bibliográfica de base qualitativa foi o que orientou as pesquisas realizadas neste trabalho. Dessa forma, buscou-se, através da aproximação entre Literatura e Filosofia, evidenciar outros caminhos que podem tangenciar a compreensão de um texto literário.

Assim, as obras fundamentais foram: *A Paixão Segundo G.H.* (1964), de Clarice Lispector; *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1* (1995) e *vol. 3* (1996), de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

4. Discussão

A Paixão Segundo G.H., rizoma e suas linhas de segmentaridade

O livro inicia-se com sinais de travessões e letra inicial minúscula, introduzindo-nos, assim, a já iniciada busca de G.H. pelo que lhe havia acontecido no dia anterior. Além disso, a personagem narra o evento vivido de maneira paradoxal, ou seja, se utiliza de significações opostas para inferir um sentido comum; por exemplo, a frase “perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando” (LISPECTOR, 1964, p. 11). Outra coisa que G.H. nos adianta sobre o que vai tentar falar, é que no dia anterior ela havia perdido durante horas a sua montagem humana.

Para analisar tal aspecto, compreende-se, neste artigo, o texto literário como sendo um rizoma, o qual na concepção deleuze-guattariana possibilita diferentes abordagens, visto que não tem nem ponto de partida e nem ponto de chegada. Ademais, os filósofos Deleuze e Guattari (1995) postulam que:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há uma ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18).

Assim, o rizoma é composto pelo movimento das seguintes linhas: *linha de segmentaridade dura ou molar*, a qual compreende coisas previstas, determinadas; *linha de segmentação maleável ou molecular* que compreende uma micropolítica, coisas que são menos localizáveis; *linha de fuga* que é uma ruptura e, por conseguinte, irremissível.

Portanto, a perda da montagem humana, citada acima, explicita que a personagem principal do livro se desterritorializa para poder “apreender” o que lhe fosse acontecendo. Ou seja, para que fosse possível a vivência de outros tipos de multiplicidades, G.H. precisava de uma nova “forma” para si mesma. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 17) “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”.

A Paixão Segundo G.H.: atendo-se ao que é ínfimo

Uma atenção ao que é mínimo vai caracterizando a personagem G.H. No dia de sua singular experiência, G.H. estava sentada à mesa do café e começava a planejar a arrumação de sua casa, pois sua empregada havia deixado o emprego. Na tentativa de

reconstituição do que lhe havia acontecido neste dia, a personagem traça um itinerário das coisas que fizera e, além disso, de quem era ela. Ela era alguém que fazia “bolinhas de miolo de pão”?

Com isso, percebe-se o notável movimento narrativo de *A Paixão Segundo G.H.*, o qual se configura, em boa parte, pelo traço da segmentação maleável ou molecular, que segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 68) referem-se aos “relacionamentos menos localizáveis, sempre exteriores a eles mesmos, que concernem, antes, a fluxos e partículas que escapam dessas classes, desses sexos, dessas pessoas”.

Assim, G.H. vai mostrando e se mostrando de maneira peculiar, fragmentária - e é justamente dessa forma que ela busca chegar à compreensão completa do que aconteceu, da compreensão dela mesma. Os questionamentos que vão sendo feitos, de certa forma, incidem no paradoxo: Como é o mundo que vivo além daquilo que eu consigo compreender e que, no entanto, existe?

Quando se levanta da mesa para “achar a melhor forma”, pois estava sem empregada e, então, precisaria arrumar a casa, a personagem decide começar pelo quarto da empregada, o qual servia, também, como depósito de trapos, malas velhas, jornais antigos, etc.; e, dessa maneira, o quarto deveria estar escuro e imundo. G.H. pretendia reativar o quarto para a nova empregada. No entanto, quando entra no quarto, ela se depara com o inverso daquilo que esperava: o quarto era muito claro e parecia que o sol brotava do próprio quarto.

A Paixão Segundo G.H.: decorrer da história até a linha de fuga

Sem conseguir entrar no quarto, a princípio, G.H. fica na porta tentando entender aquilo que era o inverso a ela, ou seja, o quarto havia ganhado outra dimensão, aquele quarto não era G.H. como as outras peças de seu apartamento eram. Aquele quarto era algo que não era dela e nem ela. Superando o estranhamento, G.H. adentra ao quarto, e logo entrando percebe três figuras desenhadas na parede por sua ex-empregada. A personagem tem uma espécie de choque, pois começa a ter consciência de uma outra pessoa que era ela mesma.

Novamente, tem-se a questão paradoxal dos opostos, que são apresentados numa explanação que visa encontrar algo em comum em todas as coisas. Tanto é assim, que

após o estranhamento, G.H. começa a se enxergar nas figuras, enxerga também Janair (a empregada) e, além disso, enxerga algo que é comum nas duas.

“Superando” esse estranhamento das figuras, G.H. decide dar continuidade a sua tarefa de arrumação. Porém, ao abrir a porta do guarda-roupa se depara com uma barata: “É que eu olhava a barata viva e nela descobria a identidade de minha vida mais profunda” (LISPECTOR, 1964, p. 56). É claro que antes de tal declaração, a repulsa que G.H. tinha por baratas foi minuciosamente exposta - e tal repulsa foi tratada no restante do livro.

A partir daí, ocorrem duas situações: num susto, acometido pela barata, G.H. se encurralara entre o guarda-roupa e a cama; depois, movida pela repulsa de a barata estar saindo do guarda-roupa, G.H. a espreme com a porta do móvel.

É através desses acontecimentos que G.H. se desterritorializa numa profunda reflexão, por meio da qual busca compreender questões fundamentais e elementares da vida, do mundo, da natureza, etc.

Ao ver a matéria branca que saía da barata, é que G.H. começa a perceber que há algo em comum entre ela e a barata, pois a existência de G.H. só era possível porque a barata havia existido anteriormente a ela.

Para tentar apreender a conexão entre as duas era preciso que G.H. entrasse num mundo primário de vida, que era anterior ao humano. Então a partir daí, G.H. entra num processo de descoberta, o qual só acontecerá plenamente a partir do momento em que a personagem compreender o inumano.

A personagem, numa meditação visual, “vive” uma barata, ou seja, G.H. vê a realidade de várias civilizações passadas e vê o agora, pois “o que sai da barata é: ‘hoje’” (LISPECTOR, 1964, p. 82). E isso só é possível, porque G.H. se inumaniza e entra no tempo não humano, no tempo da barata, em que se vive no “já”.

Em meio a tudo isso, G.H. encontra o núcleo inexpressivo da vida, mas tal núcleo não era apreensível, pois compreendê-lo seria como ficar eternamente na loucura. Portanto, se G.H. compreendesse tal núcleo, a atitude implicaria em uma linha de fuga, a qual, conforme Deleuze e Guattari (1996, p. 72), “é algo a que não se pode voltar, que é irremissível porque faz com que o passado tenha deixado de existir” - e, por isso, um estado de loucura. E nesse sentido, G.H. decide provar da massa branca da barata, inconscientemente, fato que, de certa forma, lhe impede de ver o mistério da vida.

A Paixão Segundo G.H.: a desistência

Ao final do romance G.H. desiste. Desiste de encontrar a razão de sermos, desiste de compreender o núcleo inexpressivo da vida, pois ela ainda queria poder voltar a ser humana, aliás, ela queria ainda dançar, comer, usar um vestido. Sendo assim, para G.H. só seremos, totalmente, inumanos - como a mais alta conquista do homem - quando completarmos o nosso ciclo assim como a barata completa o seu.

5. Resultados obtidos

Neste estudo, ao agenciar a máquina literária em relação com a máquina filosófica, foi possível, primeiramente, a verificação da aplicabilidade dos conceitos de rizoma e de suas linhas de segmentaridade, fato que resultou em um maior aprofundamento do texto *A paixão segundo G.H.* Ou seja, tais conceitos serviram como verdadeiros parâmetros para a investigação do conteúdo da obra, bem como da relação que esse conteúdo estabelece com questões exteriores.

Sendo assim, a compreensão do livro como sendo algo constituído por linhas de segmentaridade, autorizou a produção de sentidos às várias questões que o romance desponta como por exemplo: era possível que G.H. recuperasse sua identidade através das macroestruturas? E pelas microestruturas? O ser humano se delimita por coisas mais estáveis, ou pelo o que ínfimo?

Com isso, o texto de Clarice Lispector possibilitou o vislumbrar da inter-relação entre as linhas molar, molecular e de fuga. Isto é, mostrou de que forma uma linha remete à outra e, também, de que modo uma existe na outra.

Além disso, no final do livro, quando a personagem desiste, torna-se possível a inferência de que ela ainda tinha preferência por este “mundo”. Isso significa que mesmo diante de uma outra perspectiva de viver/ser – que seria a perspectiva de quem vive/é no “já” –, G.H. decide ficar com o que conhece.

Tendo como basilar o conceito de linha de fuga, se G.H. escolhesse por adentrar nesse outro tipo de viver, o mundo, então, que conhecia, ficaria para trás. Isso quer dizer que os parâmetros que a permeariam, nesta nova constituição, seriam outros, ou seja, ela

precisaria de outros parâmetros para viver o inumano, culminando na irreversibilidade deste processo.

6. Referências

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, C. **A Paixão Segundo G.H.**.Rio de Janeiro: Rocco, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

LITERATURA E MÚSICA: A INTERTEXTUALIDADE NA OBRA DE CHICO BUARQUE¹

Allan Motta de Lima (graduando – PIBID/UEPG)

Rosana Apolonia Harmuch (orientadora – UEPG)

Introdução

“A música é a arte mais perfeita, pois não revela seu segredo.”

Oscar Wilde

A música é considerada uma expressão de sentimentos, de protesto ou de diversão. Na produção brasileira encontramos diversos artistas que trabalharam a música também como uma forma de crítica social, como é o caso de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, Sérgio Sampaio, Tom Zé. Enquanto alguns trabalhavam mais questões românticas como foi o caso da jovem guarda de Roberto Carlos, diferença que existe até hoje.

O gênero literário que mais se aproxima da música é sem dúvida a poesia, há poemas musicados, como é o caso do trabalho do cantor Raimundo Fagner, que musicou poemas de Ferreira Gullar e o caso também de Tom Jobim que musicou o famoso poema de Manuel Bandeira “Trem de Ferro”. Também se encontram músicas que se tornaram verdadeiros poemas como é o caso de “Construção” de Chico Buarque e tantas outras de vários estilos, principalmente da chamada MPB. Temos ainda o caso de Belchior, que mistura a sua letra de “A Velha Roupas Coloridas” ao poema “BlackBird” de Edgar Allan Poe. As artes podem já ter uma ligação, não só literatura e música, mas poemas se aproximam também de teatro e música, teatro e literatura, como diz Oliveira:

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

As aproximações entre as artes sempre fascinaram os estudiosos do fenômeno estético. Datam da antiguidade algumas metáforas célebres, atribuídas por Plutarco a Simônides de Ceos: a pintura é poesia muda, a poesia, pintura falante, a arquitetura, música congelada. A frase inicial da *Ars Poetica* de Horácio, *Ut pictura poesis*, que no sentido estrito, relaciona literatura e artes plásticas (OLIVEIRA, 2002, p.9).

Um dos principais artistas da música brasileira, Chico Buarque, já usou dessa mistura mais que satisfatória entre música e literatura, inclusive além de compositor, é dramaturgo, escritor e colunista. No teatro criou *Ópera do malandro*, *Gota D'água* e *Calabar*, todas musicadas. Além de musicar a obra de João Cabral de Mello Neto, *Morte e Vida Severina*.

O que trabalharemos aqui é a letra da música “*Flor da Idade*” de Chico Buarque, em comparação com o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, através do conceito de intertextualidade.

Analisaremos partindo do conceito de intertextualidade estabelecido por KOCH:

Como vemos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (2006, p.86)

Existe no texto de Chico outro tipo de intertextualidade que é a implícita. Segundo Koch, 2004, a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia. Sendo assim, podemos dizer que é o caso da letra em relação ao poema e do poema em relação a uma quadrilha junina, fazendo com o que o leitor tenha que buscar no seu consciente o poema, caso contrário não se dará a intertextualidade, com o conhecimento anterior serão possíveis então novas perspectivas e visões interpretativas mais aguçadas.

A intertextualidade é utilizada para ampliar e tonar ainda mais interessantes as letras de músicas. Tendo em vista que um texto é outro texto, isso que ocorre na música e no poema, tanto Drummond, que busca seu poema em um outro texto, as quadrilhas de festa Junina, quanto Chico, que como proponho duas análises, busca em Drummond formar um texto, de cunho político ou apenas um lúdico com o original. KOCH, diz:

Isto significa que todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical do seu interior com o seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam com os quais dialoga, que retoma, a que alude ou a que se opõe. (2010, p.59)

Segue então o poema e a letra da música. A seguir, analisarei primeiramente o poema por primeiro, em seguida a comparação entre as obras.

Quadrilha

João amava Teresa, que amava Raimundo, que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém”.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para um convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou-se com J.Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.

Flor da Idade

A gente faz hora, faz fila na vila do meio-dia

Pra ver Maria

A gente almoça e só se coça e se roça e só se vicia

A porta dela não tem trâmela, a janela é sem gelosia

Nem desconfia!

Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor

Na hora certa, a casa aberta, o pijama aberto, a família

A armadilha

A mesa posta de peixe, deixa um cheirinho da sua filha

Ela vive parada no sucesso do rádio de pilha

Que maravilha

Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro amor

Vê passar ela, como dança, balança, avança e recua

A gente sua

A roupa suja da cuja se lava no meio da rua

Despudorada, dada, à danada agrada andar seminua

E continua

Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor

Carlos amava Dora que amava Lia que amava Léa que amava Paulo

Que amava Juca que amava Dora que amava

Carlos que amava Dora

Que amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava Dito que } amava Rita que amava

Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava

a filha que amava Carlos que amava Dora que amava toda a quadrilha

No poema de Drummond temos a construção de uma forma diferente em relação aos poemas tradicionais, o verbo usado na função de indicar a quem se ama como comparativo entre os personagens do poema.

Podemos analisar no poema uma relação de amor não correspondido, que vai desde João até Lili, entre tantos amores que não se correspondem. Usamos então uma das definições da palavra “quadrilha” do dicionário Houaiss “*Rubrica: dança. Conjunto*

de pares de dançarinos, integrado por número par de casais, que executam movimentos coreográficos derivados das antigas contradanças”. (2009, p.1124).

Examinando a partir dessa definição, a interpretação do discurso em que os nomes estão ligados ao verbo “amar”, a sequência se parece com uma festa junina tradicional em que vai se trocando o par. Drummond troca a pessoa, dando continuidade ao passado. Também há um final infeliz. Podemos usar como exemplo algumas cantigas tradicionais, como as que começam com o casal e acabam em tragédia. Uma comparação com o poema pode ser feita através da composição de “Pedro, Antonio e João”:

Com a filha de João
Antonio iria se casar
Mas, Pedro fugiu com a noiva
Na hora de ir pro altar.” (Dalva Oliveira, 1943)

Esta é uma composição típica de festas juninas, que na primeira estrofe já acaba em tragédia. É comum que na quadrilha seja relatada uma história que acaba em um final infeliz. Diferente de “Flor da Idade”, que iremos analisar a seguir, o que podemos perceber no último verso, em que Lili que não amava ninguém, mas é a única que se casa. Drummond dá ao poema um ar mais triste, parecendo que quem ama acaba só. Conferindo junto a um ritmo de festa, o trecho “*Joaquim que amava Lili, que não amava ninguém*” concretiza a primeira parte do poema. Ainda nessa primeira parte, temos um sinal claro de um eu lírico melancólico, que seria a personagem. A segunda parte começa infeliz, tendo João ido embora e dois personagens morrendo, um inclusive comete suicídio, e a personagem que não amava ninguém acaba se casando, tornando assim a segunda parte o inverso da primeira. A repetição ocorre para dar a ênfase ao verbo no pretérito imperfeito. O humor trágico acontece justamente na parte final do poema, percebemos que o casamento é um caso sem amor, na visão do eu lírico. Repare que para a graça, é necessário que se haja tragédia, que se conte o horror nas mortes e os amores que não se concretizaram, caso o poema não contasse a história dos outros, a graça não ocorreria, e o “cômico-trágico” que é o final do poema, não teria o mesmo impacto para o leitor. Na quadrilha, o caso de humor é o primeiro elemento que se observa. Mas, podemos perceber no todo a melancolia, pois dá a entender que as pessoas que amam são infelizes, ou não são felizes nos casos da vida. Há essa

possibilidade dessa análise, pois os sujeitos do poema estão todos conectados de uma forma, menos Lili, que no fim é a única que consegue se casar e não amava.

O poema também contém uma intertextualidade implícita, que faz com que o leitor busque o sentido através das relações conjugais da vida ou dele mesmo. Também se encontra no sentido sonoro uma relação com as quadrilhas tradicionais, não apenas no sentido do texto, mas o ritmo do poema faz com que consigamos buscar isso, de uma forma que será mais fácil para quem conhece a música e seus ritmos. Se analisarmos os nomes, as tônicas se encontram no meio do nome, exemplos de “*João* que amava *Maria* que amava *Raimundo* que amava *Teresa*” e assim por diante. Consequentemente levamos em conta a sonoridade, no caso não iremos analisar a fundo essa proposta, isso é mais para uma sugestão de abordagem, observemos que a intertextualidade pode partir de diversas interpretações, principalmente se tratando de poesia.

Partindo da análise do poema, começaremos então, buscar as semelhanças e a intertextualidade presentes na música. Fazemos assim um confronto entre as obras.

A letra da música nos remete na primeira estrofe a um amor que, por conta do título, “Flor da Idade”, podemos considerar que é experimentado por alguém jovem. Os trechos “*A porta dela não tem tramela a janela sem gelosia*” e “*Vê passar ela como dança, avança e recua*” remetem a imagem de uma pessoa jovem, que está observando o seu primeiro amor, que devido às localizações que o texto nos infere, dizemos que é uma possível vizinha, logo, podemos até ir mais a fundo e poder demonstrar na letra como um todo, uma quadrilha. Devido às circunstâncias familiares, entre o “*cheirinho de sua filha*” e “*a família, armadilha*” pode ser feito um exame em que o primeiro amor que conhece, e quem está narrando a história conhece todos. No texto não se encontra um final exato, o que ocorre é uma suposição de primeiro amor. As repetições ocorrem também no verso final de cada estrofe da letra. Observando a “*Ai, a primeira festa, a primeira festa, o primeiro amor*”, “*Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro amor*” e “*Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor*”, nesses trechos ocorre uma repetição. Essa repetição anafórica dá mais ênfase principalmente às palavras “amor” e “primeiro”, fazendo pensar que há um primeiro amor, este que se encontra na “*flor da idade*” e acaba se defrontando com os dramas amorosos e tornando triste e alegre o cotidiano da vida.

No final da letra, temos a referência a Drummond, podemos perceber isso devido ao verbo que está no pretérito imperfeito do indicativo, os nomes não são os mesmos

que são usados na quadrilha original, o verbo continua, e os significados do verbo amar. Na letra, “amar” pode ter diversas suposições, deixando assim subjetivo se existe alguma relação, talvez, homossexual entre Paulo e Juca, por exemplo, “*Paulo que amava Juca que amava Dora que amava*”¹. Outro significado possível é sugerido no trecho “*Pedro que amava tanto que amava a filha que amava Carlos*”, que se pode classificar com o sentido de amor-próprio ou amor demais. Aqui se tem um amor pela filha e ao mesmo tempo a filha que ama outro, o que acontece é uma continuidade de relações amorosas. Mesmo com o significado diferente, os rumos que o texto toma se tornam parecidos, só que não há final infeliz, mas sim um final duvidoso, significando que pode ser também uma relação entre amantes e família. “*Dora que amava toda a quadrilha*” atribuímos, então, a Dora o papel de matriarca da quadrilha, junto com o patriarca Carlos.

Diferente do poema, a letra não possui um final trágico, também não se dá atenção somente ao verbo “amava”, outros nomes são tão repetitivos quanto o verbo, o que nos remete a pensar em uma possível adoração de “Carlos por Dora” e que diferente do poema todos seguem caminhos diferentes. Na letra fica mais claro que eles são um conjunto de conhecidos, por causa da primeira estrofe, em que se usa o nome “Carlos e Dora”, repetindo assim nas outras estrofes, o que valeria como interpretação.

Na letra o sentido está mais amplo, porém, não se tem uma continuação ou uma representação de quadrilha, no sentido de festa ou dança folclórica, o que ocorre é uma continuação de todas as estrofes da música, assim sendo uma brincadeira do autor com o poema de Drummond, temos aqui, portanto, o caso de intertextualidade implícita. “Neste caso, exige-se do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso. Quando isso não ocorre, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada”. (KOCH, 2006, p.92).

Marca assim a subjetividade para o leitor que tem que acionar na memória o texto, que vê de duas perspectivas o final da letra o caso de “*Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava a filha que amava Carlos que amava Dora que amava toda a quadrilha*”, retomando a Carlos, o leitor acaba associando o começo com o final, fica então na relação de consciência que Carlos e Dora, poderiam ser um casal, mas devido às mudanças na letra o leitor não saberá ao certo se Carlos é apaixonado e se Dora, pode ser a ‘despudorada’, entre tantos outros membros da quadrilha.

Essa é uma das possíveis análises do poema, porém, podemos levar em consideração também a possibilidade de se entender o sentimento ali presente como sendo um amor *hippie*. Esta letra “*Flor da idade*” é datada de 1973, ano em que o movimento *hippie* estava em alta. Uma das principais, digamos expressões e filosofia da época, era ‘paz e amor’, o amor liberal, entre homens e mulheres ou entre pessoas do mesmo sexo. Essa análise fica mais evidente se levada em consideração a Ditadura Militar e como Chico foi um artista influente na luta contra a repressão, fazia letras de cunho político. Propondo em outro ângulo, a letra se torna ainda mais parecida com a quadrilha de Drummond, pelo humor, devido às relações afetivas. Seguindo este parâmetro, pensemos que Dora, ao invés de ser uma matriarca da família, seria o principal motivo do amor de todos, mudaríamos toda uma perspectiva: “*Carlos amava Dora que amava Lia que amava Léa que amava Paulo Que amava Juca que amava Dora que amava*”, criamos assim outra análise, e usamos novamente o Houaiss, para um outro significado do verbo amar como “atração baseada no desejo sexual, afeição e ternura sentida por amantes” logo a relação muda, e o que era trágico em Drummond e em Chico se torna um humor com bons resultados, e suponhamos até um embate de gerações, como novos valores e novas perspectivas, que seria uma nova quadrilha, diferente das tradicionais, isso é, uma nova forma de ver as condições amorosas e se tornando menos trágicas. Então, a filha que é dita em “*Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava a filha que amava Carlos que amava Dora que amava toda a quadrilha*”, já pode supor que é de um casal, e já é filha de Pedro, que acaba se relacionando com Dora, por fim acaba gostando de Carlos como, que é o mesmo que amava Dora, que amava toda a quadrilha, deixando assim sugestões.

A intertextualidade é um campo amplo, que trabalha com diversas áreas, cada vez mais nos surpreendemos com as possibilidades que podem ser trabalhadas. Além da intertextualidade, concluímos que as obras trabalhadas são de duas personalidades que podem ser chamadas de gênios, não apenas isso, mas peças fundamentais para o enriquecimento da nossa cultura. Muitas são as posições trabalhadas nesses dois textos, inclusive a sonoridade também pode ser explorada. Está, portanto, cada vez mais comprovada a importância da literatura e principalmente da leitura para nós compreendermos não apenas a intertextualidade, mas a nossa capacidade de raciocínio e de compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, *O Texto e a construção dos sentidos* São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. *Literatura e Música: modulações pós coloniais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Flor da Idade* IN: Chico Buarque e Maria Bethânia AO VIVO. Local: Phonogram, 1975, 1 cd.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião: 10 livros de poesia de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: José Olympio, 1973.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MADAME BOVARY E A LEITURA DE ROMANCES

Pedro Henrique Repula (graduando) - UEPG

Orientadora: Andrea Correa Paraiso Müller (doutora) – UEPG

1. Introdução

Madame Bovary (1857), do francês Gustave Flaubert, foi publicado em uma época em que o gênero romanesco ainda era visto com desconfiança, e o leitor de romances, especialmente a leitora, era tido como ingênuo e vulnerável à influência dos livros. Flaubert figurativiza essas ideias em seu romance, apresentando, com ironia, as concepções de leitura de romance predominantes em seu tempo. No presente trabalho, temos por o objetivo identificar as imagens de leitor e de leitura presentes em *Madame Bovary*, associando-as às ideias correntes na crítica oitocentista sobre leitura de romances. Buscaremos embasamento teórico para as questões históricas em Abreu (2003), Hissa (1999), Zilberman (2001) e Müller (2012).

2. Leitores de romance em meados do século XIX

No século XVIII, as narrativas ficcionais proliferaram rapidamente e foram vistas como algo novo, sendo impossível dar apenas um nome estável a elas nessa época (Abreu, 2003). “Romance” foi um dos termos utilizados para classificar esse novo estilo literário que então surgia, o qual também conquistava um grande número de leitores.

Esse novo estilo literário fez com que ocorresse um crescimento de leitores e isso preocupou os homens de letras, pois esse novo estilo não fazia parte das leituras que eram aceitas na época, ou seja, acreditava-se que

O novo gênero deformava o gosto porque não se adaptava às regras de composição até então vigentes. Os homens de letras do século XVIII tentaram avaliá-lo com critérios que eram apropriados às obras clássicas e não a uma forma nova, que tendia à mistura e à mudança. (Müller, 2012, p. 31-32)

Quando esse novo gênero literário começou a se destacar no gosto popular pela leitura, principalmente entre as mulheres e jovens, os homens de letras começaram a redigir textos para definir ou criticar o novo gênero, como Abreu (2003) nos expõe,

Proliferaram, nos séculos XVIII e XIX, textos teóricos e críticos os quais se dividiam em duas posições: identificar os defeitos estruturais dos romances e condenar os perigos que sua leitura representaria ou exaltar a “nova” forma e glorificar as virtudes que dela adviriam. (Abreu, 2003, p. 267)

Tomando as ideias de Abreu (2003) e Zilberman (2001) sobre a leitura e o leitor do século XIX, observa-se que a leitura de romances nessa época foi vista com maus olhos.

Zilberman (2001) nos explica que leitor não é um ser passivo ao ler uma obra:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram. (Zilberman, 2001, p. 51)

Zilberman (2001) expõe também que, ao ler, o leitor experimenta uma situação que até então ele não conhecia, ou seja, “ele consegue ocupar-se com os pensamentos de outro” (Zilberman, 2007, p. 52), e isso preocupava os homens de letras de até meados do século XIX, pois, como Müller (2012) informa, acreditava-se que, “a literatura era capaz de influenciar o comportamento dos leitores” (Müller, 2012, p. 23).

Abreu (2003) afirma que, com o crescimento de publicações de obras romanescas, muitos letrados da época achavam que o romance colocaria os leitores em contato com o pecado, pois descrever situações de imoralidade e pecado levaria o leitor a se imaginar na mesma situação, e ainda, “[...] os romances retratariam lugares e povos fantasiosos ou acontecimentos imaginários localizados em lugares reais, criando um embaralhamento de valores [...]” (Abreu, 2003, p. 272-273). Os homens de letras temiam que esse novo estilo literário que até então surgia provocaria nos leitores de romances sensações novas, ou seja, esses leitores poderiam aprender sobre fatos que não presenciavam, e o que levaria a questionar sobre o seu papel na sociedade e até cometer algum delito lido em algum romance.

Segundo Müller (2012), “algumas parcelas da população (entre elas mulheres e membros das camadas populares) eram consideradas mais vulneráveis à influência da

literatura, ou talvez representassem um perigo maior se se deixassem influenciar” (Müller, 2012, p. 30), ou seja, “a má literatura levaria os jovens a recusarem a autoridade paterna, as mulheres a questionarem seu lugar na família [...]” (Müller, 2012, p. 53). Havia, portanto, uma grande preocupação com o comportamento dos leitores de obras romanescas, pois se acreditava que a leitura desse gênero, quando realizada por mulheres e se fosse feita sem supervisão, era perigosa (Abreu, 2003, p. 274).

Os homens de letras acreditavam que essa leitura afetaria a ordem social, ou seja, as mulheres, ao ler obras romanescas, desviar-se-iam da função que a sociedade lhes reservava, o que interferiria na vida familiar e na esfera social (Müller, 2012). As mulheres eram vistas como seres frágeis, influenciáveis e que eram “governadas pela imaginação, inclinadas ao prazer” (Abreu, 2003, p. 279). Além dessas características, outras foram atribuídas à mulher através dos séculos, tais como a obediência e a passividade, impostas como próprias da natureza feminina. Através dessas características, a sociedade passou a encarar a mulher pelo lado da insensatez (Hissa, 1999).

2. A leitora: Emma Bovary e o romance

Várias obras romanescas francesas do século XIX sofreram processo por ofensa à moral e aos bons costumes. O livro *Madame Bovary*, escrito por Gustave Flaubert em 1857, foi alvo de críticas e sofreu um processo judicial.

Para Müller (2012, p. 36), os detratores do romance acreditavam que ele (o romance) era particularmente nocivo às mulheres, vistas como mais voltadas à fantasia e à imaginação e, por isso, mais influenciáveis. Flaubert parece ter redigido sua obra justamente ironizando essas críticas que eram vigentes na época, as quais diziam que as mulheres eram influenciáveis, governadas pela imaginação e inclinadas ao prazer (Abreu, 2003, p. 279).

As críticas sobre a má leitura de obras romanescas que percorriam o século XIX parecem ter contribuído para que Flaubert criasse uma personagem que demonstrasse a influência dessa suposta má leitura. Para os detratores do romance, essas obras romanescas contribuíam para que as mulheres aprendessem situações reprováveis que não eram cabíveis a elas no século XIX, como Abreu (2003) nos explica

As narrativas ensinavam a fazer coisas reprováveis: favoreciam o contato com cenas de adultério, incesto, sedução, crimes, fazendo com que o leitor aprendesse como levar a cabo situações semelhantes, como evitar riscos, como burlar as leis. Mesmo que não se pusessem em prática os atos condenáveis representados nos romances, sua leitura provocaria sensações físicas pouco recomendáveis no leitor, inflamando desejos, despertando a volúpia, excitando, enfim, os sentidos. (Abreu, 2003, p. 278)

Em *Madame Bovary* (1857) – romance que levou o autor a sofrer processo por ofensa à moral – a protagonista Emma Bovary é uma leitora que se perde em suas leituras e passa a sonhar com as aventuras dos romances, sofrendo o tédio da vida cotidiana, pois sonha com uma vida cheia de emoções. O narrador descreve no seguinte trecho, retirado do livro, o gosto que a jovem tinha por obras sentimentais, “precisava retirar das coisas uma espécie de vantagem pessoal; e rejeitava como inútil tudo o que não contribuísse ao consumo imediato de seu coração, pois seu temperamento era mais sentimental do que artista e ela procurava emoções e não paisagens.” (Flaubert, 2007, p. 46)

As leituras que Emma realizava durante sua infância eram voltadas às obras que retratavam o sentimentalismo, como se percebe no seguinte trecho: “ela lera *Paul et Virginie*, e sonhara com a casinha de bambu, com o negro Domingo, o cão fiel, mas, sobretudo, com a amizade doce de algum bom irmãozinho que vai procurar frutos vermelhos nas grandes árvores mais altas [...]” (Flaubert, 2007, p. 44). Observa-se que Emma crescera com leituras em que se tratava de sentimentalismo e amor. No convento, após completar treze anos, Emma começara a ler histórias com temas religiosos, sobre “algum resumo da História Sagrada, ou as *Conférences* do abade Frayssinous e, aos domingos, como distração, trechos do *Génie du Christianisme*” (Flaubert, 2007, p. 45). Ainda no convento, Emma tivera contato também com leituras romanescas, as quais contribuíram para que ela sonhasse com uma vida carregada de emoções. No trecho abaixo, observa-se quais eram os temas das leituras realizadas por Emma no convento:

Eram somente amores, amantes, senhoras perseguidas que desmaiavam em pavilhões solitários, postilhões assassinados em todas as pousadas, cavalos que eram mortos em todas as páginas, florestas sombrias, tumultos do coração, promessas, soluços, lágrimas e beijos, barcos ao luar, rouxinóis nos arvoredos, *cavalheiros* corajosos como leões, doces como cordeiros, virtuosos como ninguém pode ser, sempre bem vestidos e que choram como urnas. (Flaubert, 2007, p. 46)

As leituras que Emma fazia eram trazidas por uma solteirona e por suas colegas, essas traziam os *keepsakes*, cuja leitura era realizada às escondidas nos dormitórios, já que essas leituras eram proibidas, pois não eram relacionadas à religião.

Emma passa a assinar certos tipos de revistas com o tempo e também passa a ler obras de escritores famosos, como Walter Scott, Balzac e George Sand. O narrador nos mostra o interesse de Emma pelos romances, pois ela procurava através das leituras de “suas obras satisfações imaginárias para seus desejos pessoais” (Flaubert, 2007, p. 63). Ela sempre tivera o gosto pela leitura, desde as leituras realizadas no convento até durante o seu casamento, e ela preferia ficar em seu quarto lendo. O diálogo entre Emma e Léon sobre os livros ilustra o quanto tais personagens deixam-se encantar com as leituras feitas e identificam-se com os textos,

- Não se pensa em nada, continuava ele, as horas passam. Passeamos imóveis, pelos países que julgamos ver e nosso pensamento, enlaçando-se à ficção, diverte-se com os detalhes ou persegue o contorno das aventuras. Mistura-se com as personagens; parece que somos nós que palpítamos sob suas vestimentas.
- É verdade! É verdade! dizia ela.
- Já lhe aconteceu, algumas vezes, replicou Léon, encontrar num livro uma ideia vaga que se teve, alguma imagem embaciada que volta de longe e que parece a completa exposição de seu mais sutil sentimento?
- Já senti isso, respondeu ela. (Flaubert, 2007, p. 86-87)

Nota-se, nesse trecho, que Emma, ao ler, imaginava-se no lugar da personagem e que, muitas vezes, sonhara com momentos idealizados nos livros para si, como se observa no seguinte trecho,

Teria desejado viver em algum velho solar como aquelas castelãs de longos corpetes que, sob o trifólio das ogivas, passavam seus dias com o cotovelo apoiado na pedra e o queixo na mão a olhar um cavaleiro de pluma branca, vindo do fundo dos campos galopando um cavalo negro. (Flaubert, 2007, p. 46)

As obras romanescas lidas por Emma durante a sua permanência no convento, podem nos mostrar uma parte das temáticas das obras que faziam sucesso entre os leitores daquele século, as quais eram compostas de enredos de cavalheiros em busca da donzela em perigo, juras de um amor eterno, desilusões amorosas, entre outros. Abreu (2003) expõe que, na opinião dos detratores do gênero romanescos, o romance poderia prejudicar a História, pois criaria falsas narrativas que retratariam lugares e povos fantasiosos, podendo criar um embaralhamento de valores.

As leituras que Emma realizava depois de casada incomodavam a mãe de Charles, pois, como era esposa de seu filho, ela deveria cuidar da casa, como se observa no seguinte diálogo entre Charles e sua mãe:

- Sabes que precisaria tua mulher? replicava a mãe Bovary. Ocupações obrigatórias, trabalhos manuais! Se ela fosse obrigada, como tantas outras, a ganhar seu pão, não teria esses vapores que lhe vêm de um monte de ideias que se põe na cabeça e da ociosidade em que vive.
- Contudo, ela se ocupa, dizia Charles.
- Ah! ela se ocupa! Em quê? Em ler romances, maus livros, obras que são contra a religião e nas quais se zomba dos padres com palavras tiradas de Voltaire. Mas tudo isso vai longe, meu pobre filho, e quem não tem religião acaba sempre mal. (Flaubert, 2007, p. 120).

Nesse diálogo, pode-se perceber qual era o ponto de vista da mãe Bovary sobre Emma, a qual era vista como uma mulher que só vivera para ler obras romanescas, essas consideradas como maus livros. Essa visão que a mãe Bovary tem sobre Emma é justamente aquela dos detratores do romance na primeira metade do século XIX: a mulher era supostamente influenciável e se deixaria guiar pelas ilusões das histórias lidas, negligenciando as tarefas do lar.

Para boa parte dos homens de letras do século XIX, os romances só tinham qualidade quando possuíam caráter moralizante:

Para que a leitura de uma obra fosse recomendada, era preciso que ela fosse moral, ou, ao menos, que não ferisse a moral. Obras bem escritas, porém tidas como imorais, não podiam ser consideradas boas ou recomendáveis: “Se elas falam contra o dever, a beleza de sua forma não salva a imoralidade de sua concepção” (Müller, 2012, p. 29).

Entendia-se que se as obras não se enquadrassem nessa concepção não eram recomendáveis, pois ofendiam a moral e os bons costumes que a sociedade propagava para as mulheres. Para muitos letrados oitocentistas, a literatura deveria ser um meio de propagação dos bons costumes e valores e, conseqüentemente, evitar mudanças sociais.

Aos olhos da mãe Bovary, o livreiro era um envenenador, pois, vendendo livros, contribuía para disseminar ilusões em mulheres como Emma. O posicionamento da personagem alinha-se à ideia que a justiça francesa tinha das pessoas que contribuía com a propagação de romances considerados imorais: podiam ser punidas (lembre-se o processo sofrido por Flaubert). Através dos olhos da mãe Bovary, pode-se observar outra visão que era vigente no século XIX: a mulher submissa ao homem. A mãe

Bovary explicita isso quando diz que Emma deveria cuidar da casa, dos afazeres domésticos e não passar seu tempo ocupando-se com leituras de romances, pois, se fizesse isso, “não teria esses vapores que lhe vêm de um monte de ideias que se põe na cabeça e da ociosidade em que vive.” (Flaubert, 2007. p. 120)

3. Considerações Finais

O gênero romanesco não foi bem visto no início do século XIX, pois era um gênero relativamente novo, e muitos homens de letras o olharam com desconfiança, já que começava a agradar a várias classes sociais e a atingir um número cada vez maior de leitores. Pensava-se que a leitura desse gênero serviria para que as leitoras aumentassem a sua imaginação, levando, talvez, as mulheres ou jovens a praticarem algum ato semelhante ao encontrado em algum livro, induzindo-as a comportamentos que a sociedade reprovava.

A imagem que se tinha da leitora de romances no século XIX era, portanto, de uma mulher com pouco preparo intelectual e pouca capacidade de reflexão e discernimento, que se deixaria influenciar pelas histórias lidas nos romances, promovendo a infelicidade de sua família e de si própria. Ao criar a personagem Emma Bovary, uma leitora que, entediada com seu cotidiano medíocre, busca viver as aventuras dos romances e termina por suicidar-se.

Flaubert parece ironizar as ideias correntes em seu tempo sobre a leitura do gênero romanesco, colocando em cena justamente uma leitora semelhante à imagem que se tinha na época sobre a mulher consumidora de romances. *Madame Bovary* tematiza e discute as concepções de leitura no século XIX, de modo particular a leitura feminina de romances.

4. Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- HISSA, Julia. Breve reflexão sobre a condição feminina ao longo dos anos. In: REIS, Livia Freitas et al (org.) **Mulher e Literatura**. Niterói, UFRJ, 1999. p.505/512.
- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Trad. Fúvia Moreto. São Paulo:
- MÜLLER, Andréa Correa Paraiso. **De romance imoral a obra-prima: trajetórias de Madame Bovary**. 2012. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Ed. Senac, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MAS QUE ESPECTADOR? E QUE MULHER? ASPECTOS POÉTICOS EM *EXÍLIOS* DE TONY GATLIF

Adrian Lincoln F. Clarindo (mestre) UEPG

O filme *Exílios*, que ganhou o prêmio de melhor direção no famoso Festival de Cannes, mostra o percurso de um casal, Zano e Naïma, saindo da França, cruzando a Espanha, rumo à Argélia, em busca de referências sobre suas próprias origens. A hibridação que nasce da situação de dois jovens franceses regressando à Argélia representa uma diáspora inversa que remonta uma série de mudanças geográficas que os povos africanos sofreram, em especial os do conjunto franco-argelino, e aponta não uma hibridação tranquila, mas sim, como lembra Stuart Hall, um “deslocamento traumático.” (in STAM, 2006, p. 79). *Exílios* pode também ser considerado um filme que tende à – ou mascare – certa estilização de padrão fílmico, se usarmos de forma maniqueísta as diferenças pontuadas pelo cineasta italiano e teórico do cinema Pier Paolo Pasolini (**prosa**, em explicação grosseira, um cinema mais automático e **poesia**, também de forma grosseira, a subversão de tal automatismo). Há elementos que podem indicar isso: o filme tem bem colocado um início, um desenvolvimento, um clímax, uma certa *catarse* e ainda mais elementos que se encontram também em variados filmes de Hollywood. É necessário, portanto, colocarmos aqui que a ideia não é encaixotá-lo, *Exílios*, ou qualquer filme que seja, em poético e não poético, e sim apurar momentos em que uma possível poeticidade possa se executar na fruição fílmica. Quando se compara elementos do fazer fílmico, muito se baterá igual entre filmes diferentes, seja a comparação entre o mais “padronizado”, que siga fielmente uma série de guias, com o mais independente, destas mesmas guias, dos filmes. E isso acontece, talvez com mais força, também ao espectador que já tem no currículo dos olhos vários dos padrões e dos elementos repetidos de que uma massa produtiva faz uso em seus filmes e que o “induz” preceitos, manias ou jeitos de se assistir a algum filme. Logo, precisamos focar-nos em certos momentos, aqueles que consideramos ser mais enfáticos para a nossa análise

aqui, com o escopo de, factualmente, buscarmos o objetivo que possivelmente aconteça na fruição fílmica.

Assistimos ao filme através de todo um campo fílmico, a câmera, as iluminações, enquadramentos etc., que gira em torno dos protagonistas, Zano e Naïma. O casal é protagonista de *Exílios*, não apenas em relação ao título do filme, mas também a todo um campo de significações que a palavra “exílios” suscita. Zano e Naïma têm em seus próprios corpos, aquilo que carrega sua história, sua possível metafísica, uma espécie de fronteira com o mundo. Zano, por exemplo, carrega uma marca que sofreu em um acidente que vitimou sua família. Esta cicatriz é como uma marca metafórica que sempre lembra a Zano o seu passado, embora, seja um passado impossível de ser resgatado. A filósofa búlgara Julia Kristeva diz que “o paraíso perdido é uma miragem do passado que jamais poderá ser reencontrada” (1994, p.17). Zano e Naïma estão em eterna busca deste paraíso. Zano órfão, e Naïma aparentemente também (ao menos ela não menciona sua família), parecem manter-se estrangeiros para com o mundo. Zano recorda de seu pai, e deixa sua mãe um pouco mais de lado em suas lembranças, e desde que não mede esforços e percorre um enorme caminho em busca dessas raízes que lhe foram arrancadas, parece se encaixar no que Kristeva diz sobre o tema específico:

O exilado é estranho à própria mãe. Ele não a chama, nada lhe pede. (...) O estrangeiro seria o filho de um pai cuja existência não deixa dúvida alguma, mas cuja presença não o detém. A rejeição de um lado, o inacessível do outro: se tiver forças para não sucumbir a isso, resta procurar o caminho. Fixado a esse outro lugar, tão seguro quanto inabordável, o estrangeiro está pronto para fugir. Nenhum obstáculo o retém e todos os sofrimentos, todos os insultos, todas as rejeições lhe são indiferentes na busca desse território invisível e prometido, desse país que não existe mas que ele traz no seu sonho e que deve realmente ser chamado de um além. (1994, p. 13).

O exílio parece ser uma condição, um estado do ser que está ligado, também nos diz Said, à orfandade: Zano e Naïma têm nomes que não são franceses, provavelmente não tiveram como língua materna o idioma francês; entretanto, moram na França, falam fluentemente a língua francesa e a língua materna deles vai se esfacelando com o tempo. A orfandade também é cultural. Apesar de não acharmos que alguém possa ser totalmente órfão de signos, concordamos que há uma certa confusão simbólica nos exilados que Zano e Naïma representam, que os signos internos de tais indivíduos se agitam de modo complicado no momento da fruição, da compreensão da mensagem eterna e instantânea que a realidade nos envia. Said cita que “por mais que tenham

êxito, os exilados são sempre excêntricos que sentem sua diferença (ao mesmo tempo que, com frequência, a exploram) como um tipo de orfandade” e – continua o autor –:

Aqueles que realmente não têm lar consideram uma afetação, uma exibição de modismo o hábito de ver a alienação em tudo o que é moderno. Agarrando-se à diferença como a uma arma a ser usada com vontade empedernida, o exilado insiste ciosamente em seu direito de se recusar a pertencer a outro lugar. (2003, p. 54).

O nome do filme *Exílios* já sugere todo um campo semântico ou temático que de alguma forma faz engatilhar algumas suposições no espectador. A palavra “exílio” etimologicamente vem, segundo a professora doutora Valéria Brissolara, da Grécia clássica enquanto “banimento, que era uma forma de punição” e que, ela continua, “significava não permitir que a terra natal fosse vista ou sentida” (2008, p.124). Edward Said também nos auxilia quanto à compreensão do que seria exílio propriamente:

O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada. E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heroicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida de um exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre. (p. 46, 2003).

Zano e Naïma parecem estar nessa situação de entremeio de origens. Em certo momento do filme, Naïma, na Espanha, quando indagada sobre sua origem, chega a dizer que é “argelina, argelina da França”. De fato, o passado dos dois parece ser uma miragem inalcançável, um lugar-momento que eternamente se distancia, e que é também montado pelo espectador. Pois *Exílios* dispensa efeitos de produção fílmica para contar histórias passadas dentro da ficção. O filme opta por não mudar o desenvolvimento linear e alterar a sequencialidade, pois isso, diz Robert Stam, gera “anacronias”, como analepses (grosseiramente, *flashbacks*, ou memória repetida do passado) e prolepses (grosseiramente, *flashforwards*, ou premonições) (2006, p. 37). O passado de Zano e Naïma, então, não é mostrado através de imagens de outrora com talvez uma narração numa voz *over*, como poderia ter sido, mas, sim, ele nos é contado através de seus personagens. Isso gera uma tentativa por parte do espectador de também montar este passado que nunca vivenciou, dando ênfase nessa sensação, própria dos protagonistas, de um passado nebuloso, remoto e detentor de uma paz buscada pelo casal. Os dois não nasceram na França, mas são identificados como franceses. A primeira marca disso é o idioma. O francês que é próprio deles e que eles falam com maior fluência produz um contraponto na ideia de pertencimento ao povo argelino. Falta

a Zano e Naïma a língua de seus pais e os trejeitos típicos do local para o qual eles rumam. Nessa corda bamba entre ser e não ser, Naïma chega a declarar que se sente como “uma estrangeira em qualquer lugar”. Naïma e Zano parecem, em seu percurso, ter essa visão abrangente de alguém de fora dos nacionalismos, porém, ao mesmo tempo perdem a visão própria daquele que está dentro de algum nacionalismo, e é isso até que o casal parece buscar. Seria o exílio aí uma nação? De acordo com Said, não seria. Apesar de traçar certos contornos de identificação aos exilados, o exílio em si significa uma descontinuidade:

O exílio, ao contrário do nacionalismo, é fundamentalmente um estado de ser descontínuo. Os exilados estão separados das raízes, da terra natal, do passado. Em geral, não têm exércitos ou Estados, embora estejam com frequência em busca deles. Portanto, os exilados sentem uma necessidade urgente de reconstituir suas vidas rompidas e preferem ver a si mesmos como parte de uma ideologia triunfante ou de um povo restaurado. (2003, p.50).

Para Simone Weil, a mudança abrupta no passado em relação às raízes dos indivíduos é algo de extrema importância, “pois não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós” (WEIL, 2001, p. 50). E os exílios da obra são compartilhados pelo espectador através da da feitura fílmica. Duas cenas de *Exílios* mostram a câmera sendo identificada e fazendo parte do plano fílmico. A primeira é quando Zano e Naïma estão ainda na Espanha, recém-chegados, e tomam banho numa fonte de água que forma um pequeno lago. A câmera está fixa, quase sem movimento, enquadrando e mostrando-os em uma felicidade exultante. Quando o casal se abraça e brinca na pequena piscina, acaba por espirrar água, molhando a câmera, molhando a tela, e faz com que também o espectador “se molhe” e entre na trama física do casal.

A segunda cena é aquela em que, após terem passado à noite em um bosque, Naïma é mostrada sozinha, deitada em uma rede posta ao chão, reclamando das moscas. Uma mosca, identificada pelo seu ruído, se torna a câmera. Naïma brinca com a mosca, olhando diretamente para a tela, como se nos encarasse, através da tela, através da câmera que é agora a mosca. Naïma se exhibe, mostra o corpo, levanta a saia, mostra os seios, tudo olhando para a câmera. A mosca parece um pretexto, já que sem ela, uma exibição daquelas ficaria um tanto quanto sem nexos, sem a câmera ser o olhar subjetivo de alguém. Aqui, é o olhar subjetivo da mosca que é de todo espectador.

Christian Metz diria que o cinema permite um tipo de voyeurismo, porém um voyeurismo segundo um regime de cinema. O espectador se identificaria primeiro com

o próprio olhar. E o olhar para o cinema segue o que é mostrado na tela. A teórica do cinema Laura Mulvey comenta haver “circunstâncias nas quais o próprio ato de olhar já é uma fonte de prazer, da mesma forma que, inversamente, existe prazer em ser olhado” (in XAVIER, 1983, p. 440). Laura Mulvey se aprofundou, como Metz, em questões psicológicas baseadas em Freud e em outros psicanalistas, e tendeu suas pesquisas para certo ativismo ideológico feminista. No artigo “Prazer visual e cinema narrativo”, ela comenta que

num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia. Em seu papel tradicional exibicionista, as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota a sua condição de “para-ser-olhada”. (2009, p. 444).

É necessário salientar, no entanto, que Mulvey reviu seu próprio texto em outro ensaio chamado “Reflexões sobre ‘Prazer visual e cinema narrativo’ inspiradas por *Duelo ao sol*, de King Vidor (1946)”. Apesar de sustentar suas posições, abordou também outros caminhos. Mulvey está pensando no papel feminino enredado no cinema hollywoodiano. Nas palavras da autora:

Andrômeda continua acorrentada ao rochedo, como uma vítima em perigo, até que Perseu mate o monstro para salvá-la. Não é meu objetivo, aqui, discutir o que está certo e errado nessa divisão narrativa do trabalho, nem exigir heroínas positivas, mas antes assinalar que a “gramática” do enredo coloca o leitor, o ouvinte ou o espectador com o herói. A mulher espectadora no cinema pode fazer uso de uma velha tradição cultural que a adapta a essa convenção, o que facilita a transição de um sexo, o dela próprio, para o outro. (p. 385, 2005).

Em *Exílios*, a ideia de o homem salvar a mulher, de fato, não acontece. Naïma pode seguir os planos de Zano, porém, em muitos momentos no filme, como nas discussões, na cena da suposta traição, dá-se a entender que ela está longe de ser submissa. Quanto ao caso de ser ela quem exhibe o corpo à câmera, podemos nos perguntar se não acontece também um exibicionismo por parte de Zano logo na primeira cena em que ele está nu em seu quarto. O ponto principal e diferencial aqui é a câmera. Enquanto Zano parece muito mais **ser mostrado** nu enquanto a câmera também caminha a mostrar seu quarto, Naïma **se mostra** à câmera, que é o mosquito, “olhando-nos” diretamente. Grosseiramente, em suas respectivas cenas, Zano é narrado e Naïma narra a si própria.

Judith Butler desconstrói a ideia compulsória da existência de sexo e gênero, (sexo como biológico, gênero como cultural). Para a autora, “não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural de significado num sexo previamente dado” (2003, p. 25). Logo, gênero e sexo seriam construídos de forma performativa. “Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (2003, p. 48). Pennycook ilustra o conceito de performatividade de Butler como “o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior.” (2006, p. 80). Mais adiante, quando falarmos de certa fobia entre mulheres e homens, será também a partir da visão já dada pelos personagens em sua atuação repetitiva, ainda que não concluída, de gênero.

Naïma, por sua rebeldia, em uma extensão de análise, poderia ser aqui até mesmo demonizada, representando um sentimento temeroso que a figura da mulher pode causar. Delumeau em *História do medo no ocidente* retrataria o motivo de horror que uma mulher autônoma pode representar. A mulher seria “o despertar da inquietude, não só por que ela é o juiz de sua sexualidade, mas também porque ele (o homem) a imagina de bom grado insaciável, comparável a um fogo que é preciso alimentar incessantemente” (1989, p. 313). A mulher seria, continua Delumeau, uma “devoradora como um louva-deus” e o homem temeria o “canibalismo sexual de sua parceira”. De fato, após a traição, Zano questiona onde foi que Naïma aprendeu a fazer sexo, se foi “com qualquer um”, pois ela “trepas como uma cachorra”. Naïma responde angustiada: “nos filmes pornôs, como você”. E uma lágrima escorre pelo seu rosto.

Ainda que pareça que Naïma esteja com Zano por pura falta de opção, é inquestionável o fato de que ela está com ele, como companheira, seguindo os sonhos solitários de Zano, porém ele não parece perceber isso. Naïma, no fator representativo, é a culpada da desestabilização da trama, do ser desconhecido que, como vimos, tudo pode fazer. A mulher, na narrativa da história, assegura Delumeau, seria não sem razão motivo de temor.

Pandora grega ou Eva judaica, ela (a mulher) cometeu a falta original ao abrir a urna que continha todos os males ou comer o fruto proibido. O homem procurou um responsável para o sofrimento, para o malogro, para o desaparecimento do paraíso terrestre, e encontrou a mulher. Como não temer um ser que nunca é tão perigoso como quando sorri? (1989, p. 314).

Junto ainda da questão feminista de Mulvey na segunda cena, caminha a questão do espectador. Alguns poderiam pensar que Naïma seria vista como representação de toda mulher; para algum outro espectador, pode ser que a cena de Naïma dançando passe a ideia de apenas Naïma dançando, embora percebamos que nesse filme, cuja linguagem cinematográfica é poética ou suscita poesia, a busca pela significação é intensa, tentando-se sempre fugir do simples caráter referencial ou da nomeação do mundo. Na primeira cena que citamos, em que a câmera também se molha, podemos ver uma tentativa de participação também corpórea do espectador. Tais aspectos são estudados por teóricos que levam em consideração o cognitivismo no cinema. Para Grodal, além de lidarmos com aspectos mentais, do olhar, de ouvir, quando vemos um filme até mesmo nossos estômagos, corações e peles estão “ativados em empatia com as situações da história e com a habilidade do protagonista em lidar com elas” (apud STAM, 2009, p. 269).

Tais sensações dão vida e espaço a questões sobre o espectador em nossa análise. Tudo aquilo que já foi afirmado aqui sobre a significação do filme passa pelo viés de para quem o filme significa. Temos a noção de que o espectador modelo, por mais que sonhado pelo realizador fílmico, não é uma certeza de resposta, ainda que seja suficiente talvez para se limitar a questão. O filme *Exilios*, que já é em si a abordagem do periférico, ou de determinado periférico, não deixaria de buscar sua plateia diversa, um diverso praticamente infinito de povos e culturas que seria impossível de registrar, sendo todo recorte de espectadores, em toda análise fílmica, um recorte cego e bruto, já que se voltam os olhos do analista ao grupo escolhido e a certos periféricos, não à imensa maioria de outros grupos.

Temos a consciência de que o espectador não está nem livre nem totalmente preso a certa prescrição automática de seu meio, cultura ou ainda determinado ponto de vista:

Não há um espectador essencial racial, cultural, ou mesmo ideologicamente circunscrito – o espectador branco, o espectador negro, o espectador latino, o espectador resistente. Essas categorias reprimem a heteroglossia interna aos próprios espectadores. Os espectadores participam de múltiplas identidades (e identificações) relacionadas a gênero, raça, preferência sexual, região, religião, ideologia, classe e geração. Além disso, as identidades epidérmicas socialmente impostas nem sempre são determinantes das identificações e fidelidades políticas pessoais. (STAM, 2009, p. 258).

A espectadorialidade seria ao mesmo tempo em que estruturada e determinada, também aberta e polimorfa. A analista Mulvey, por exemplo, assiste ao filme buscando

aspectos tocantes às questões de gênero, porém não só o faz assim no momento da fruição, ainda que seu recorte posterior tenha a tendência de documentar mais elementos respectivos aos gêneros. Logo, o espectador de nosso filme é alguém que conhece o aparato cinematográfico, não precisamente versado em semiótica ou em teoria do cinema, mas aberto a questões e inferências de tais ciências à própria compreensão fílmica. É uma tentativa de abarcar o público emergente crescido com o aspecto fenomenal que o cinema enquanto indústria atinge, não só na sala escura, mas por meio das novas tecnologias.

Assim, não que façamos uma busca por uma figura assombrosa de um espectador total, mas que a ideia seja a de levar em conta as múltiplas facetas que o espectador tem, tentando não cair num relativismo extremo de um sujeito totalmente líquido e fragmentado, como o querem as teorias modernas, nem de um sujeito de olhos cansados com o pastiche que impera muitas vezes nas formulações artísticas de nossa era. Quando Stam comenta sobre o fator patológico do pós-modernismo: “Em uma era de *remakes*, sequências e reciclagens, vivemos no reino do já dito, do já lido e do já visto; já se esteve lá, já se fez isso” (2009, p. 333), também aborda o sujeito e sua gama de conhecimento. Ora, não é possível se sentir o já dito se não se tiver ouvido antes. Logo, a ideia do pós-modernismo, da liquidez e hibridação das identidades, também se encontra discutível quando se releva o periférico dos que não a criaram. Epko, autor também citado por Stam, diria, por exemplo, que para os africanos “a celebrada condição pós-moderna nada mais é que um grito hipocrítico de autoelogio de crianças mimadas e superalimentadas”¹ (1995, p.122).

Por isso, não podemos somente levar em conta nosso sujeito-espectador como um ser unicamente pós-moderno e líquido, pois já se caracterizaria de determinado centro pensante. Isso também iria contra a questão do enraizamento sógnico que é, para nós, parte vital do mecanismo da poeticidade. O esfacelamento do sujeito também teria seu aspecto de teoria e, portanto, não abarcaria a todos. Não é por acaso que pesquisadoras como Elizabeth Fox-Genovese atacam o conceito:

Sem dúvida não se trata de coincidência (...) que a elite masculina ocidental tenha proclamado a morte do sujeito justamente no momento em que ela poderia ter que dividir seus privilégios com as mulheres e os povos de outras raças e classes sociais que começaram a questionar sua supremacia. (2006, p. 451).

¹ No original, lê-se: “Nothing stops the African from viewing the celebrated post-modernist condition (...) as nothing but the hypocritical self-flattering cry of overfed and spoilt children of hypercapitalism.”

Assim, o nosso espectador não é unicamente o fruto pós-moderno esfacelado, múltiplo, líquido, resultante já de uma visão psicanalítica que o vê não como “uma pessoa, um indivíduo de carne e osso, mas como um construto artificial, produzido e ativado pelo aparato cinematográfico” (STAM, BURGOYNE, FLITTERMAN-LEWIS, 1992, p. 147). A busca aqui é pelo espectador cujos aspectos psicológicos atuem e assumem, sim, e ao mesmo tempo em que sejam parte principal da criação do espaço social, político, cultural, capaz, e ativador do cinema, também se deixe ativar pelo objeto cinema, tendo sempre um acordo ficcional entre objeto e apreciador não muito claro ou traduzível. Ao que Christian Metz comenta sobre a identificação de seu espectador que tudo vê dizendo: “o espectador identifica-se consigo mesmo, consigo mesmo enquanto puro ato de percepção” (1980, p.59), temos sempre de pensar na difícil tarefa de descrever a fruição fílmica, pois tal primeira identificação, ao que parece, não seria uma constante, pois o filme hipnótico faria o espectador muitas vezes se identificar com outras instâncias fílmicas, o personagem, a câmera, algo que Metz também comentou, deixando a primeira identificação dele com o próprio perceber em lugar secundário durante o decorrer da experiência de se ver um filme. Porém, o filme hipnótico, o que tenta levar o espectador a não perceber o aparato fílmico, o que “esconde” a câmera, é aquele cujo padrão, por nós aqui, é considerado fugidio dos aspectos poéticos, estando mais longe da possibilidade de um cinema de poesia.

Os recursos cinematográficos, na *mise-en-scène* produzida por Tony Gatlif, revelam fatos complementadores aos aspectos referenciais do filme. Ou seja, Gatlif subverte o padrão clássico em que *A-B* necessariamente serão *C*, criando sua obra repleta de aspectos relevantes ao cinema de poesia, já apontado tanto por Buñuel como Pasolini. O cineasta se vale do

fato de que a fruição e interpretação de um filme não se encontram apenas na compreensão da trama, mas são sobremaneira determinadas pelas imagens utilizadas e relações estabelecidas entre elas. Uma experiência única, intraduzível. (SAVERNINI, 2004, p.127).

Para Buñuel, diria a pesquisadora brasileira Savernini (2004), “o predomínio da função poética da linguagem determina um produto fílmico cujo formato, por si só, constitui uma narrativa menos funcional e mais expressiva, na qual” – continua a estudiosa – “a interpretação ambígua é suscitada pela obra”. Portanto, a obra em si, ao manter-se com uma sutil lógica poética, revela que não é a “negação” do cinema de

narrativa tradicional, mas sim uma subversão deste, além de mostrar uma possível gramática, um possível “jeito de fazer” do cinema de poesia, que seria a própria organização operacional de se criar algo que deixe o espectador sempre em um equilíbrio na corda bamba do incerto e dos vazios, pois o filme de cinema de poesia

tende a uma profusão de vazios de indeterminação simulados como vazios funcionais. Isto é, a atualização automática a que o espectador foi acostumado, ao invés de conduzir a um resultado unívoco, deixa-o frente a uma construção inusual, que lhe exige uma interpretação pessoal. (SAVERNINI, 2004, p. 28).

Exílios, portanto, ao lidar com o florescer dos aparatos fílmicos ao espectador e manter questões ambíguas e vazios próprios, mantém o espectador em constante atividade na experiência intraduzível da fruição fílmica. O espectador pode, através de seu enraizamento sócio, perceber o que se faz poético ou o que não e por sua vivência, poderá então ser capaz de inferências pertinentes à obra e ainda propiciar, não de forma passiva, certo recebimento de informações. Claro, que na relação entre recepção e obra, não colocamos mais valor a um ou a outro. Umberto Eco já advertiria que “é possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio –, mas não se pode fazê-lo dizer o contrário do que disseram” (1997, p.98).

Eco também postula uma ideia sobre a diferença entre o leitor-modelo e o leitor empírico:

O leitor-modelo de uma história não é leitor empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 1997, p.14).

O leitor-modelo, ou o espectador-modelo para nós, seria o já sonhado pelo seu autor. Porém, não se é possível prever para quais espectadores a obra fílmica chegará. A ideia de um espectador filho do Iluminismo, filho do pós-modernismo, ou de qualquer teoria abarcante sobre o rosto das épocas, é, para nós, um tanto quanto simplista. Shohat e Stam, em “Negociando as questões do espectador”, último tópico de *A Crítica da imagem eurocêntrica*, afirmam que o espectador se tornou um espaço intercambiável, sendo nem texto nem espectador entidades estáticas, pré-constituídas, mas sim são ambos “formados pela experiência cinematográfica dentro de um processo dialógico

infinito” e que, continuam os autores, “o desejo cinematográfico não é apenas intrapsíquico, mas também social e ideológico”. (2006, p. 457).

É tentador ao analista, na ânsia pelo ponto final, se valer de fatores que emoldurem o espectador, porém, muitas vezes, o recorte de um fato não leva em conta uma imensidade de outros:

Na verdade, gostaríamos de problematizar a noção de um espectador circunscrito pela raça, cultura ou ideologia. – o espectador branco, negro, latino. Tais categorias são elas próprias imprecisas sociologicamente, pois camuflam a variedade de todas as comunidades. O espectador latino é um rico homem de negócios cubano, um refugiado salvadorenho ou uma empregada doméstica *chicana*? Além disso, essas categorias escondem a heteroglossia dos próprios espectadores que possuem identidades múltiplas determinadas pelo gênero, raça, preferência sexual, região, classe social e idade. (SHOHAT, STAM, 2006, p. 458).

Shohat e Stam ainda dizem que devemos levar em conta as contradições dos indivíduos, as descontinuidades das possíveis identificações, não só de onde o espectador veio, mas sim para onde quer ir, além de suas aspirações, tornando o local que o espectador habita, em resumo, e é a ideia que temos aqui também, em um “espaço cambiável de diferenças e contradições que se ramificam” (2006, p. 459). Assim, ambos, filme e aquele que ocupa o espaço do espectador, ativarão, na experiência fílmica, possíveis aspectos poéticos, que não residem somente na obra ou no espectador. A poeticidade dependerá da relação do compêndio de informações que são tanto espectador quanto obra, contando com toda uma gama de ramificações, ou seja, inferências, contextos, intertextualidade, comparações possíveis, sendo tudo ativado na conversação entre espectador e o filme. A interdependência dos dois elementos em questão é óbvia se pensarmos que só existe o espectador por existir o filme. E o filme só cumpre o seu papel de ser se for assistido por alguém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003
- DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ECO, Umberto. **A Estrutura Ausente: Introdução à pesquisa semiológica**. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- _____, **Obra Aberta**. 8ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- EKPO, Denis, "Towards a Post-Africanism: Contemporary African Thought and Postmodernism" in **Textual Practice**, vol. 9, no.1, 1995, p. 122.

EXÍLIOS. Direção: Tony Gatlif. Roteiro: Tony Gatlif. Intérpretes: Romain Duris, Lubna Azabal, Leila Makhoulf. Manaus, 2004, 1 DVD (104 min).

KRISTEVA, JULIA. Estrangeiros para nós mesmos. Trad. Maria C. Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

METZ, Christian, A significação no cinema. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **O significante imaginário: psicanálise no cinema.** Trad. Antonio Durão. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. Trad. João Luiz Vieira. In: **XAVIER, Ismail. A experiência do cinema.** Rio de Janeiro: Edições, Graal, 1983.

_____. Reflexões sobre “Prazer visual e cinema narrativo” inspiradas por Duelo ao Sol, de King Vidor (1946). Trad. Silvana Vieira. In: **RAMOS, Fernão. Teoria Contemporânea do Cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica.** São Paulo: Senac, 2005.

PASOLINI, Pier Paolo. Empirismo herege. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAVERNINI, Erika. Índices de um cinema de poesia: Pier Paolo Pasolini, Luis Buñuel e Krzysztof Kieslowski. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Trad. Antônio Chelini, José Paes, Izidor Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica. Trad. Mario Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STAM, R. Introdução à teoria do cinema. Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2009.

WEIL, S. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2.ed.ver. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

XAVIER, Ismail. A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Edições, Graal, 1983.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MAUPASSANT ANTIMODERNO: ANÁLISE DE DUAS HISTÓRIAS E SUAS ADAPTAÇÕES TELEVISIVAS

Andressa Cristine Marçal da Silva (mestranda) – UFPR

O escritor francês Guy de Maupassant (1850-1893) vivenciou intensamente a modernidade da segunda metade do século XIX, cujas origens remontam à Revolução Francesa, bem como sofreu as consequências desse período marcado pela industrialização, pelo estabelecimento da burguesia como classe média, pelo acúmulo de bens e pela repentina urbanização das cidades, em especial, evidentemente, as capitais europeias mais populosas, como Paris.

No entanto, ao se pensar a modernidade – e ao se pensar no próprio Guy de Maupassant como um escritor da modernidade –, não basta enxergá-la como um período revolucionário que transgride o anterior e liberta o povo merecedor de direitos; é necessário pensar também em contradições que existiam na sociedade, as quais tornaram o indivíduo moderno um homem confuso com o impacto dessas mudanças. O espírito da revolução e os lemas de liberdade e igualdade, que impulsionaram o liberalismo, por exemplo, dividiam-se com o conservadorismo e a aura burguesa das aparências, ainda muito atrelada à aristocracia e às antigas tradições. A ficção de Maupassant, carregada de crítica social, traz muitos desses preceitos conflitantes da época: o coletivismo e o individualismo, a tradição e a inovação, a conservação e a ruptura, a monarquia e a república, o espaço rural e o espaço urbano, além do racionalismo e da religiosidade bastante plurais.

A fim de analisar o aspecto contraditório de Guy de Maupassant presente tanto na figura do narrador quanto nos personagens, foram escolhidos dois textos entre a numerosa obra do autor para serem analisados neste artigo: um conto chamado “L’ami Joseph” (1883) e a novela “Le rosier de madame Husson” (1887). À luz da teoria de Antoine Compagnon sobre os antimodernos e das contribuições históricas de Eric Hobsbawm, este artigo analisa de que forma o narrador e os personagens traduzem um

Maupassant antimoderno, que se coloca como um pessimista desiludido com a realidade problemática e descrente das leis políticas, sociais e religiosas, alguém que não se conforma com a modernidade e muitos dos seus pressupostos. Outros textos do autor poderiam ser o objeto de estudo deste trabalho, por serem de fato um poço literário de cinismo, desilusão e decadência, como *Bel-ami* e *Bola de sebo*, mas aqui a seleção dos textos se deve a uma recente adaptação para a televisão em forma de episódios semelhantes a filmes curta-metragem.

O artigo, portanto, faz uma relação das obras citadas com os episódios homônimos da minissérie televisiva *Chez Maupassant*, mais precisamente a 2ª temporada exibida em 2008, sobre alguns aspectos desse processo de adaptação para a TV: de que forma os episódios da série 1) abordam os elementos do pensamento moderno 2) utilizam-se de efeitos estéticos próprios da mídia, como a lenta repetição de ações sob o foco da câmera e a interpretação caricaturada dos personagens, para transpor características de escrita (descrição, síntese, ironia, humor etc.) do próprio Maupassant.

1. Por que antimoderno?

Para Antoine Compagnon (2011, p. 11-12), os antimodernos são artistas que ficaram incomodados e frustrados em relação a princípios da modernidade, nos quais se nota uma manifestação amarga de contragosto com os vários “ismos” sustentados pelo mundo burguês do século XIX, como: Iluminismo, idealismo, utopismo, otimismo, positivismo, progressismo, capitalismo, utilitarismo, liberalismo, individualismo, racionalismo, cientificismo.

Às vezes considerados absolutamente modernos, esses artistas só podem ser denominados antimodernos porque o prefixo “anti” não está sendo utilizado em seu significado superficial de rejeição, e sim no sentido de dúvida, receio e desconfiança. Considerando a ambiguidade como essência da modernidade, pode-se dizer que o artista antimoderno gosta de permanecer na “retaguarda da vanguarda”, conforme disse Roland Barthes (apud Compagnon, 2011, p. 18). Da mesma forma, Guy de Maupassant demonstra uma atitude ambígua ao criticar certos valores sociais que, ao mesmo tempo, procura manter ao seu lado; e vice-versa, quando usa a voz do narrador ou dos personagens para exaltar uma sociedade desejada e simultaneamente despejar críticas

nas entrelinhas. Para Compagnon, esse é o perfil questionador de um verdadeiro antimoderno, o qual, ao contrário daqueles simples artistas que aceitam plenamente os princípios da modernidade, pode ser visto como um verdadeiro moderno. Chateaubriand, Proust, Baudelaire e tantos outros: são esses escritores que fizeram a “literatura não tradicional mas propriamente moderna porque antimoderna, literatura cuja resistência ideológica é inseparável de sua audácia literária” (Compagnon, 2011, p. 15).

A partir desse conceito de que a antimodernidade é a própria característica da modernidade, por sua ambivalência e consciência de si, pode-se incluir Guy de Maupassant no gênio antimoderno, mais que apenas um escritor transgressor da realidade ou um realista-naturalista como se vê em compêndios de literatura e estudos literários em geral.

2. Características antimodernas nos textos de Maupassant

Em 1850, ano em que nasceu Maupassant, o fenômeno capitalista burguês se encontrava instaurado em muitos países europeus assim como em colônias e ex-colônias europeias. Era o sólido apogeu desse período da aparência e das massas, fossem pessoas ou objetos, em que se destacava um grande símbolo da transformação que as indústrias causaram: as grandes cidades. A população de Paris, por exemplo, havia praticamente dobrado em 30 anos, subindo de 1 milhão para 1,9 milhão de pessoas de 1851 a 1881 (Hobsbawm, 2012, p. 319). Portanto, a primeira marca encontrada nos textos de Maupassant é o homem emigrado da cidade pequena para a metrópole, que saiu das suas origens e não se sente mais em casa, por mais modernidade que a grande cidade possa lhe oferecer. A cidade de origem é o ambiente rural e tranquilo onde o homem poderia ser feliz: um dos personagens de Maupassant “passava o tempo a sentir uma leve saudade do passado” e estava certo de que “nada é mais sólido do que as relações de infância retomadas na idade madura” (Maupassant, 2009, p. 241).

Como elementos de ligação entre os moradores do campo e os citadinos, pode-se dizer que o mais representativo é o trem. Em um episódio da minissérie *Chez Maupassant*, esse personagem não humano, tão importante quanto os personagens homens e mulheres, aparece já no início:



Figura 1 – O trem chegando em uma cidadezinha (*Chez Maupassant*, 2008)

As locomotivas representaram assim tão bem a transformação que a modernidade causou no pensamento da época justamente por serem feitas da própria matéria do mundo moderno, isto é, produzidas com muito metal e gerando energia a partir do carvão, elas desafiaram conceitos da física e transformaram as noções de velocidade e de distância geográfica, bem como estavam ligadas à pujança das indústrias (com destaque à produção do aço) e, por extensão, dos capitalistas dos meios de transporte. Metaforicamente, as ferrovias eram os novos caminhos a serem percorridos, tanto que também são chamadas de estradas de ferro (*chemins de fer* em francês). Por todos esses fatores, o trem se tornou símbolo de uma mudança inevitável na sociedade, o que para os moradores de cidades pequenas se tornou perigoso à tranquilidade e à moral preservada, já que o contato entre as cidades ficou mais fácil e cada vez mais frequente. Na novela “Le rosier de madame Husson”, a narrativa começa a partir dessa grande metáfora, quando uma locomotiva quebra, os vagões saem dos trilhos e os passageiros são obrigados a aguardar na pequena cidade chamada Gisors, desolados com “o estropiado monstro de ferro” impossibilitado de conduzi-los (Maupassant, 1956, p. 11).

Outros elementos representam a mudança drástica como “divisora de águas” pela qual o espírito francês se encontrava ameaçado. Em fevereiro de 1887, Maupassant e outros artistas escreveram uma carta de protesto contra a construção da “inútil e monstruosa Torre Eiffel”, demonstrando estar amedrontados pelos montes de ferro que invadiam a cidade e prejudicavam o bom gosto francês¹ (Académie..., 2013). No último

¹ No original: “Nous venons , écrivains, peintres, sculpteurs, architectes, amateurs passionnés de la beauté, jusqu'ici intacte, de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation, au nom du goût français méconnu, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection, en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse Tour Eiffel”.

trecho da carta, eles diziam que Paris já havia sido protegida uma vez, fazendo referência ao isolamento das indústrias em apenas uma área (*arrondissement*) parisiense a fim de evitar a destruição de seu patrimônio artístico e histórico, por isso pediam honra para defendê-la de novo. Ou seja, sentiam-se felizes com os sinais de preservação e sentiam ojeriza ao progresso tecnocientífico do século XIX, sendo que a Torre Eiffel representava todo o “triunfo do cálculo e a irrupção na paisagem arquitetônica moderna dessa transparência quase desmaterializada que permitem as construções metálicas” (Lemoine apud Combeau, 2011, p. 84). Curiosamente, em uma carta trocada com Flaubert em janeiro de 1887, o próprio Maupassant manifestou um desejo de inovar:

nenhum jornal me deixará fazer artigos verdadeiramente literários e dizer o que penso. Todos os dias, leio *La Nation*; essa folha é totalmente idiota, é o reino dos preconceitos e do convencional, qualquer coisa nova os apavorará enquanto ideia e enquanto forma” (apud HERVOT, 2010, p. 171-172).

Em outra carta, no ano seguinte, é possível perceber que a inovação deu lugar a uma profunda desilusão com a realidade:

chegam-me percepções tão nítidas da inutilidade de tudo, da maldade inconsciente da criação, do vazio do futuro (qualquer que seja), que me sinto invadido por uma indiferença triste por qualquer coisa e que gostaria apenas de ficar tranquilo, tranquilo em um canto, sem esperanças e sem aborrecimentos (Hervot, 2010, p. 172)

Nesses pequenos trechos, está expresso o que Compagnon (2011) chama de dilema do antimoderno, o escritor está consciente da irreversibilidade do tempo, isto é, olha para o passado e percebe que tudo está muito diferente, porém precisa aceitar o presente em que se encontra.

Em se tratando de um olhar voltado ao passado, outra característica antimoderna que se pode encontrar nos textos de Maupassant é a saudade do Antigo Regime em reação à Revolução e à República. Em “L’ami Joseph”, uma das personagens levanta os olhos para o céu e questiona “Sob que governo vivemos, meu Deus?” (Maupassant, 2009, p. 241). E o narrador explica quem era o protagonista Joseph Mourador, um homem que vinha do Sul: “Era republicano; daquela raça de republicanos bons-moços, que fazem da sem-cerimônia uma lei e que posam para a independência da palavra, chegando até a brutalidade” (idem).

Por esses exemplos, pode-se entender a razão pela qual Chateaubriand definiu o antimoderno, incluindo-se nessa definição, como um “homem dos tempos antigos e um

insurgente” (Compagnon, 2011, p. 17) e um “pintor das ruínas, um historiador das civilizações desaparecidas” (p. 87).

A proposição ambígua tomada por Chateaubriand aparece diversas vezes no conto “L’ami Joseph” na figura dos dois colegas da juventude, o amigo Joseph (solteiro, republicano, conselheiro geral morando em Paris) e o sr. de Méroutl (casado com a filha de um nobre, sem ocupação, dividia-se entre Paris e um castelo de Tourbeville). Em uma discussão entre Joseph e o casal de Méroutl sobre os jornais lidos todos os dias na casa, os contrastes se acentuam na escrita de Maupassant. Os jornais conservadores *Le Gaulois* e *Le Clairon* foram recebidos por Joseph com uma expressão de espanto e de raiva. Em seguida, Joseph substituiu esses jornais pelos republicanos *Le Voltaire* e *La Justice*, além de voltar à sua leitura rotineira do símbolo republicano *L’Intransigeant*. Marido e mulher ficaram estupefatos e seguraram as páginas “com a ponta dos dedos como se estivessem envenenadas”, sendo que Joseph disse a eles: “– Oito dias desse alimento, e converto vocês às minhas teorias” (Maupassant, 2009, p. 245).

Tem-se uma reflexão metalinguística da escrita literária tratando da escrita jornalística em relação aos princípios revolucionários e contrarrevolucionários debatidos com força na década de 1880. Na verdade, os jornais são uma metonímia para todo esse jogo ideológico de tomada de posição política da época, o que foi adaptado na minissérie de forma mais acentuada e, devido à atualidade dos anos 2000, muito mais engraçado do que polêmica. Ao invés de atirar os jornais conservadores pela janela, como acontece no conto, o Joseph da minissérie decidiu tomá-los das mãos do casal e atirá-los no fogo da cozinha.



Figura 2 – Joseph toma os jornais para queimá-los (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 2)

Muitas dessas discussões políticas encontradas nos textos confirmam o lado pessimista do escritor Guy de Maupassant. Em 1963, José Saramago concluiu que, para Maupassant, “o mundo é uma noite sem aurora. Não há paz, não há alegria, não há

felicidade. Só há a vida errada, o homem errado, a estupidez arrepiante dos artigos e cláusulas do contrato que constitui os homens em sociedade” (Fundação..., 2013).

Nas diversas figuras sociais escolhidas por Maupassant para serem seus personagens, é possível identificar os sinais do caos em que se encontrava a sociedade, que lhe causava um mal-estar geral. Assim como acontecia com os escritores e filósofos dos anos 1880, os socialistas ansiavam cada vez mais pela decadência do sistema capitalista burguês “em virtude das suas contradições internas insuperáveis” (Hobsbawm, 2011). De maneira até exagerada, os pensadores adotaram um tom apocalíptico aos seus comentários e, mesmo aos mais ponderados, havia a constante sensação de ameaça.

O narrador de “Le rosier de madame Husson” encontra na cidade de Gisors um antigo amigo em quem reconhece os males da vida provinciana “que engorda, brutaliza e envelhece” (p. 12). Durante as conversas desse reencontro, o narrador (que é também personagem) escuta a lenda do *rosier* da cidade, uma divertida história sobre um rapaz cheio de virtudes eleito como substituto ao título de *rosière*² para o qual não foi encontrada nenhuma moça merecedora. O menino intitulado *rosier* desaparece logo após a festa de comemoração e retorna totalmente bêbado e sujo, corrompido pelos vícios e sem chance de se corrigir. Assim, o orgulho dos moradores se transforma em uma piada sobre a falsa moral, a honra estúpida que não se sustenta.

No episódio de TV, é possível notar que todo o peso da decadência moral foi enfatizado pela figura da madame Husson. Com suas roupas pretas de luto, ela abriu a primeira cena indo à igreja para rezar e contar ao padre seu desejo de ajudar a cidade a encontrar uma *rosière*, ou seja, madame Husson era um exemplo de mulher caridosa, virtuosa e de boa índole. Porém, dentro de casa, ela cometeu desvios religiosos, como a avareza, a preguiça e a gula e demonstrou estar apenas interessada na indulgência pelos seus pecados capitais. No final do episódio, madame Husson se decepcionou ao ver que o menino que escolheu para ser *rosier*, a quem tanto se dedicou nas aulas de etiqueta e de bons modos, se tornou um bêbado incorrigível. Então, ela desistiu de se fazer parecer

² O título *rosière* não pode ser traduzido com exatidão, apesar de algumas traduções antigas terem escolhido “vestal” como correspondente. O termo *rosière* existe na França desde o século V, mas no século XIX se tornou moda nas pequenas cidades para eleger uma moça de boa reputação que pudesse representar a virtude do lugar. À moça eleita eram concedidos prêmios em dinheiro e uma coroa de rosas, de onde vem a palavra roseira (se traduzido ao pé da letra).

bondosa na sociedade e resolveu beber também. A decadência da madame Husson pode ser observada nesta comparação da cena inicial com a cena final:



Figura 3 – Madame Husson como virtuosa e decadente (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 1)

Durante o episódio, o padre também foi apresentando como um bebedor:



Figura 4 – O decadente padre de Gisors (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 1)

A Igreja, aliás, faz parte dos questionamentos do antimoderno. Os personagens representam conflitos religiosos vivenciados pelos burgueses, considerando a contradição pregada pela religião de que a ambição e a avareza eram condenáveis, mas, ao mesmo tempo, acumular dinheiro e bens materiais era visto com bons olhos pela sociedade. Do mesmo modo, a relação amorosa entre homens e mulheres sofria certa parcialidade de julgamentos morais em que “um comportamento duplo era aceito: castidade para as mulheres solteiras e fidelidade para as casadas, a caça livre de todas as mulheres [...] por todos os jovens burgueses solteiros, e uma infidelidade tolerada para os casados” (Hobsbawm, 2012, p. 353-354).

Para o antimoderno, as contradições funcionam exatamente nessa linha de pensamento: é necessário um poder independente para domar e submeter as paixões e vontades do homem, senão há barbárie (Compagnon, 2011, p. 75-79), mas a tranquilidade da vida provinciana pode levar ao tédio e à rotina. Por exemplo, a sra. de Mérroul, aquela personagem de vida pacata e rotineira em “L’ami Joseph”, sabia, “por tradição, que antes de tudo deve-se respeitar o papa e o rei!”, além de ter um “devotamento hereditário [e ser] boa até as pregas da alma” (Maupassant, 2009, p. 241). No episódio de TV, a personagem é muito bem caracterizada como uma mulher ociosa de resquícios aristocratas, que recebe as visitas para conversar, mas suas conversas são repetições de discursos moralistas ligados ao absolutismo e à Igreja dogmática. Também se pode notar a sua inferioridade em relação ao homem, pois ela expressa mais os seus sentimentos, fica irritada mais facilmente e exerce dominação somente sobre os criados, os responsáveis pela manutenção da paz e do conforto que o marido é capaz de trazer para o lar. Alguns símbolos da sua atitude de mulher burguesa aparecem em cenas de alta carga imagética em *Chez Maupassant*: o quadro de Jesus com molduras douradas na sala principal e a flor-de-lis em um bordado, que juntos formam o duplo poder da Igreja católica e da monarquia francesa.



Figura 5 – Sra. de Mérroul bordando uma flor-de-lis (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 2)

3. Adaptações televisivas



Figura 6 – Capas dos episódios de *Chez Maupassant*, episódios 1 e 2.

As adaptações televisivas trouxeram muitos elementos do escritor Guy de Maupassant, assim como criou visões próprias da sociedade da segunda metade do século XIX e outras referências artísticas e culturais tipicamente francesas. Isso acontece porque uma adaptação é uma repetição com diferença (Hutcheon, 2011), uma obra que se torna autônoma, com seus próprios efeitos estéticos.

Em *Chez Maupassant*, nota-se um olhar crítico e cômico em relação à mecanização da vida burguesa, à hipocrisia das aparências, ao conflito de campo e cidade (orgulho do passado e da própria região, conservadorismo, valorização da pureza e da virtude), muito do que o próprio Maupassant havia feito em seus textos.

Os episódios de TV retomam a narrativa realista-naturalista do século XIX, da linguagem referencial, calcada na minuciosa lentidão das descrições dos fatos, lugares e pessoas. Esse efeito é o que se pode chamar de pintura ou fotografia do instante (Pellegrini, 2003, p. 20). Maupassant pode ser visto como alguém que carregava uma câmera fotográfica e captando diversos *flashes*, claro que não somente como uma fotografia banal da realidade, mas uma sugestão de realidade muito subjetiva, semelhante a dos pintores impressionistas. Na sua narrativa, Maupassant consegue levar o leitor consigo pelos espaços onde vivem as personagens, para depois traduzir em imagens mentais (p. 28). E os diretores de *Chez Maupassant* utilizaram-se da linguagem cinematográfica, em que a câmera tem movimento, para transpor esse efeito de proximidade do real fictício (obra) com o real do espectador (conjunto de informações históricas), ambos entremeados pela realidade existente na segunda metade do século XIX, esta impossível de ser conhecida e atingida como única e verdadeira. Em “Le

rosier de madame Husson”, o diretor mostra a cena da foto comemorativa do novo *rosier* enquadrada em uma moldura de fotografia, como se alguém segurando uma câmera filmadora estivesse posicionado atrás do fotógrafo, que também está vendo uma imagem coordenada. Trata-se da arte falando da própria arte.

Figura 7 – Metalinguagem da fotografia (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 1)

Esse mundo a que assistimos na minissérie é muito parecido com o mundo de



escrita do Maupassant, por isso foi escolhido este título tão inteligente: *Chez Maupassant* pode ser traduzido como “na casa de Maupassant”, o que passa a ideia de o espectador se sentir dentro do universo de escrita do Maupassant e também do universo narrativo das personagens.

Figura 8 – O universo de Maupassant em uma cena (*Chez Maupassant*, 2008, episódio 1)

Os espectadores podem se sentir em casa, à vontade, enquanto veem as histórias pela televisão (objeto), lembrando que a televisão (mídia) exerce o papel de veículo popular das massas. Isso faz dos episódios verdadeiros “olhos da mente” do leitor e do autor.

Pode-se pensar, enfim, que o universo de Maupassant envolve o escritor das obras literárias, antimoderno e verdadeiramente moderno, assim como envolve os roteiristas, os diretores e os leitores-espectadores. Com todas essas leituras envolvidas, é possível construir e reorganizar o universo de Maupassant de múltiplas maneiras.

Referências

ACADÉMIE ROUEN – LETTRES. **Les artistes contre la Tour Eiffel**. Disponível em: <http://lettres.ac-rouen.fr/sequences/outil_L/eiffel1.html>. Acesso em: 10 jul. 2013, 15h30.

CHEZ Maupassant: contes e nouvelles. 2eme saison. Direção: Gérard Jourd'hui e Denis Malleval. Produção: France 2 (FR2), 2008.

COMBEAU, Yvan. **Paris: uma história**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Os antimodernos**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HERVOT, Brigitte. **Tagaralice espirituosa: as cartas de Maupassant**. São Paulo: Unesp, 2010.

FUNDAÇÃO Saramago. Disponível em: <<http://josesaramago.org/371606.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013, 17h30.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. Tradução de Sieni Maria Campo e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2011.

MAUPASSANT, Guy de. **O vestal da senhora Husson/ A inútil beleza**. São Paulo: Martins, 1956.

_____. **125 contos de Guy de Maupassant**. Tradução de Amilcar Bettega. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

PELLEGRINI, Tânia (Org.). **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac/ Instituto Itaú Cultural, 2003.

SANTOS, Kedrini Domingos dos. **Impressionismo em literatura: Bel-Ami de Guy de Maupassant**. Disponível em: <<http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/5/dliteratura/KEDRINI.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013, 20h40.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MEMORIAL DO CONVENTO: ROMANCE PÓS-MODERNO?

Angelis Cristina Soistak (Mestre)

A pergunta foi lançada por Fredric Jameson, em 2006: *O romance histórico ainda é possível?* Segundo o autor, que traça um panorama do gênero, desde o realismo de Walter Scott, o pai do romance histórico, passando pelo modernismo, até chegar ao pós-modernismo, o que mudou foi a maneira de se tratar a verdade histórica na literatura. (JAMESON, 2007)

Cotidianamente, considera-se que o romance histórico tradicional, surgido no século XIX, mantém-se fiel ao discurso historiográfico, ao qual chamamos aqui de verdade histórica. Mais recentemente, na medida em que novas obras foram revolucionando esse conceito de fidelidade, criaram-se outras nomenclaturas que contemplassem a variedade das produções literárias contemporâneas com inspiração histórica.

Novo romance histórico, romance histórico pós-moderno e metaficção historiográfica foram alguns dos termos surgidos nesse contexto. Uma das principais características dessa nova vertente do romance histórico, independentemente da nomenclatura com a qual foi rotulada, é questionar o que até então era inquestionável – a verdade histórica – propondo novas interpretações e pontos de vista e gerando maior reflexão por parte do leitor. Isso, no entanto, depende muito mais da posição assumida pelo escritor que do momento histórico em que ela é produzida. Não ignoramos, porém, que uma posição mais crítica só se tornou possível a partir da última metade do breve século XX.

É nesse contexto, mais precisamente em 1982, que se publica o romance *Memorial do convento*, do escritor português José Saramago, personalidade formada na turbulenta “era dos extremos” e partidário comunista atuante, o que de certa forma justifica seu pensamento e posicionamento sobre a história. Para muitos pesquisadores e estudiosos, o *Memorial* serve de exemplo do que seria o romance histórico pós-

moderno. Portanto, o questionamento feito no título deste artigo é no sentido de questionar se, de fato, a obra apresenta todas as características mais próprias desse novo gênero.

Primeiramente, é preciso admitir que o título do romance já suscita no leitor uma expectativa: se um memorial é, sem sua gênese, um gênero histórico e este *Memorial* é um romance, conforme a informação paratextual da capa, infere-se que seja um romance histórico. A expectativa se mantém e se confirma logo nas primeiras páginas, com a narração do encontro entre D. João V e sua esposa, D. Maria Ana Josefa:

D. João, quinto do nome na tabela real, irá esta noite ao quarto de sua mulher, D. Maria Ana Josefa (SARAMAGO, 2003, p. 11).

É nas primeiras páginas, também, que o leitor pode perceber que não se trata apenas da inserção de fatos históricos ou personagens referenciais no romance, mas que o narrador assume uma posição crítica com relação ao que está narrando, o que faz ironicamente, assumindo um discurso bem comum para a época retratada:

Que caiba a culpa ao rei, nem pensar, primeiro porque a esterilidade não é mal dos homens, das mulheres sim [...] segundo [...] porque abundam no reino bastardos da real semente (idem, p. 11).

O posicionamento do narrador na passagem acima e em tantas outras transforma meras hipóteses em certezas. Um exemplo é a possibilidade de que a rainha já estivesse grávida por ocasião da promessa do rei de fazer construir o convento de Mafra e de que ela, por consequência o estaria manipulando:

Agora não se vá dizer que el-rei contará as luas que decorrerem desde a noite do voto ao dia em que nascer o infante, e as achará completas. (idem, p. 26)

Vê-se, dessa forma, que não se trata de uma narrativa isenta e a expectativa do leitor é surpreendentemente (ou não, para costumeiros leitores do autor) quebrada, pois ele percebe que há um julgamento ou uma possível distorção dos fatos históricos mais conhecidos.

A quebra da expectativa e a criticidade seriam duas das características presentes no romance pós-moderno responsáveis por separá-lo do romance histórico tradicional e

nesse sentido, o *Memorial do convento* está mais para contemporâneo que para tradicional.

Por outro lado, Teresa Cristina Cerdeira da Silva chama a atenção para outro ponto característico do romance histórico pós-moderno – a focalização do enredo nas personagens excluídas do discurso historiográfico – sem deixar de ressaltar novamente o discurso ácido do narrador sobre as personagens referenciais:

O romance questiona, justamente, o facto de D. João V entrar para a História como o construtor de Mafra, que na verdade não é. Aqui, por muito custo, lança ele a pedra fundamental, com a ajuda de todo um aparato protocolar para protegê-lo (SILVA, 1989, p. 33).

Discordando um pouco da estudiosa, apontamos para alguns questionamentos: de quem é o mérito pela construção do monumental convento de Mafra? Dos trabalhadores na obra ou do monarca? Haveria convento se não pela pedra fundamental lançada pelo rei?

Em *Memorial do convento*, D. João V disse:

Prometo, pela minha palavra real, que farei construir um convento de franciscanos na vila de Mafra se a rainha me der um filho no prazo de um ano, a contar desse dia em que estamos, e todos disseram, Deus ouça vossa majestade, e ninguém ali sabia quem iria ser posto à prova, se o mesmo Deus, se a virtude do frei António, se a potência do rei, ou, finalmente, a fertilidade dificultosa da rainha (SARAMAGO, 2003, p. 14).

A s demais personagens presentes na cena não sabiam quem seria posto à prova, mas nós podemos afirmar que quem era provado era o poder do monarca, que com uma única promessa provou seu poder de erigir o famoso convento. Nem D. Nuno, nem frei António, nem a rainha D. Maria Ana Josefa o construiriam. Se era vontade dos franciscanos terem seu convento e precisaram tramar para convencer o rei, isso apenas comprova que foi o desejo real a pedra fundamental, sem o qual não haveria convento, não haveria trabalhadores, não haveria *Memorial*.

A promessa encontra-se também registrada pelas narrativas históricas acerca do período. Em um documento de 1751, intitulado *Monumento sacro da fabrica, e solemníssima sagração da santa basílica do real convento de Mafra*, o Frei João de D. Joseph do Prado, primeiro mestre de cerimônias da basílica de Mafra, já comenta sobre a promessa de D. João V, que teria sido a responsável por dar forma ao antigo projeto do convento.

Quanto aos representantes do povo no romance, podemos afirmar que se trabalham na obra, dando seu suor e emprestando sua força, não é por vontade própria, mas também pela vontade real. A mensagem que recebiam pode ser apreciada no trecho abaixo:

Foram as ordens, vieram os homens. De sua própria vontade alguns, aliciados pela promessa de bom salário, por gosto de aventura outros, por desprendimento de afectos também, à força quase todos (...) ao fim do dia juntava dez, vinte, trinta homens, e quando eram mais que os carcereiros atavam-nos com cordas variando o modo, ora presos pela cintura uns nos outros, ora com improvisada pescoceira, ora ligados pelos tornozelos, como galés ou escravos. Em todos os lugares se repetia a cena. *Por ordem de sua majestade, vais trabalhar na obra do convento de Mafra.* (...) Recusava-se o homem primeiro, fazia menção de escapar, apresentava pretextos, a mulher no fim do tempo, a mãe velha, um rancho de filhos, a parede em meio, a arca por confortar, o alqueive necessário, e se começava a dizer as suas razões não as acabava, deitavam-lhe a mão os quadrilheiros, batiam-lhe se resistia, muitos eram metidos ao caminho a sangrar. (SARAMAGO, 2003, p. 283) [grifos meus].

O historiador Joaquim Pedro de Oliveira Martins, na sua *História de Portugal* (1879), relata uma situação bem análoga à que encontramos no Memorial:

Por fim o rei conseguira o cúmulo de sua ambição; e a mania do monumento, que lavrara em França com Luís XIV, transportada para cá, erguia de uma só vez, num lugar único, uma montanha fria de pedra. Vasto abrigo mortuário, povoado de frades negros, era ao mesmo tempo o palácio moderno de Salomão. 50.000 homens andaram nessa obra como escravos; e ao lado a força ameaçava os que protestassem, fugindo, contra o capricho do soberano que os mandava buscar de todo o reino, às levas, entre alas de soldados... (MARTINS, 1951, v 2, p. 171).

E por isso iam, para cumprir essa ordem recebida e não por iniciativa própria. Iam mesmo, muitos, contrariados. Vemos isso no texto ficcional de Saramago como no histórico de Oliveira Martins e por isso podemos perceber como não se trata de mera invenção ou de desacordo com o discurso historiográfico, mas de fidelidade.

Os trabalhadores do povo, como membros de um corpo, realizam os movimentos necessários para a execução de uma tarefa que foi ordenada pela cabeça que é o rei. Essa imagem dos trabalhadores, e do povo de modo geral, como membros de um corpo, nos vem do historiador Ernst Kantorowicz em sua teoria sobre *Os dois corpos do rei* (1957).

Kantorowicz faz um levantamento de como é visto o poder do rei e apresenta a ideia muito antiga, proveniente também das esferas religiosas cristãs, a partir das quais a

sociedade é um corpo cuja cabeça é Cristo. A ideia seria que o rei teria dois corpos: um natural, seu corpo humano, e

O outro é o Corpo político, e seus respectivos Membros são seus Súditos (...) e ele é incorporado com eles e eles com ele, e ele é a Cabeça, e eles os Membros, e ele detém o governo exclusivo deles (SOUTHCOTE e HARPER, apud KANTOROWICZ, 1998, p. 25).

Em outras palavras, a obra do convento, executada pelos trabalhadores, reflete os impulsos que recebem de D. João V, de quem são uma extensão.

Como vimos, a formação ideológica e política de Saramago justifica a presença da crítica ao absolutismo e à beatice do monarca, mas a construção do romance permite identificar que há a consciência da responsabilidade do rei sobre as obras edificadas no período. Não negamos também a menção honrosa aos trabalhadores do povo, pois em grande parte do romance o foco está sobre a ação e o pensamento deles. A própria Cerdeira da Silva, em outro momento de seus estudos sobre o *Memorial* reconhece que

Inexiste o sonho do trabalhador. Este, na verdade, está de todo ausente, a obra que cria não é sua, e ultrapassa as medidas de artista ou de operário (SILVA, 1989, p. 68).

Ao encontro disso tudo, o termo metaficção historiográfica, cunhado pela canadense Linda Hutcheon (1991), surge para tentar explicar o que seria a ficção pós-moderna: uma oposição ao romance moderno, que negaria a história, acrescentando uma reflexão explícita acerca da temática. Seria, portanto, um tratamento não convencional dado à história pela ficção.

De fato, há em *Memorial* um tratamento diferenciado dos dados históricos. O autor insere a voz das personagens marginalizadas pela história, embora, como já vimos, não negue o poder e a posição de superioridade da nobreza. A necessidade de incluir esses marginalizados ou excêntricos pode ser explicada pelo reconhecimento de uma voz soberana no romance e fora dele: a de D. João V, ou seja, acrescenta-se esse discurso do povo porque o do rei já impregnou demais tanto a história como essa ficção. Dessa forma, parece estar equivocada a visão de alguns estudiosos como Helena Kaufman quando afirmam que

O rei e a rainha chegam a ser desprovidos, por um lado, da sua 'realeza', por outro, de qualquer grandeza histórica. Na sua versão da História, o autor marginaliza-os deliberadamente (KAUFMAN, 1991, p. 131)

Vemos que as coisas não acontecem bem assim, pois eles não são marginalizados, estão em condição de igualdade com seus súditos, pois, como afirma Kantorowicz, eles também apresentam sua faceta humana:

Quando a cama aqui foi posta e armada ainda não havia percevejos nela, tão nova era, mas depois [...] não há mais remédio ainda não o sendo, que pagar a Santo Aleixo cinquenta réis por ano, a ver se livra a rainha e a todos nós da praga e da coceira. Em noite que vem el-rei, os percevejos começam a atormentar mais tarde por via da agitação dos colchões, são bichos que gostam de sossego e gente adormecida. Lá na cama do rei estão outros à espera do seu quinhão de sangue, que não acham nem melhor nem pior que o restante da cidade, azul ou natural (SARAMAGO, 2003, p. 16).

Observe-se que a passagem não coloca o casal real em posição privilegiada com relação aos demais, mas de igualdade. Não há marginalização, mas a apresentação daquilo que Kantorowicz apresentou como sendo o corpo natural do rei, com todas as necessidades inerentes a qualquer ser humano.

Tais características ou necessidades humanas, porém, não tiram e nem diminuem a sua realeza. Vejamos:

Quanto pode um rei. Está sentado em seu trono, alivia-se consoante a necessidade, na peniqueira ou no ventre das madres, e daí, daqui ou dacolá, se o requerem os interesses do *Estado, cujo ele é*, despacha ordens para que de Penamacor venham os homens válidos, ou nem tanto, a trabalhar neste meu convento de Mafra, levantavam porque o reclamavam os franciscanos desde mil seiscentos e vinte e quatro, e por enfim ter ocupado a rainha duma filha, que nem rainha de Portugal vai ser, mas da Espanha, por interesses dinásticos e particulares. E os homens, que nunca viram o rei, os homens que o rei nunca viu, os homens mesmo não o querendo vêm, entre soldados e quadrilheiros, soltos se são de ânimo pacífico ou já se resignaram, atados como foi explicado, se rebeldes, atados sempre se por malícia viloa mostraram ir de vontade e depois tentaram fugir, pior ainda se algum conseguiu escapar-se. Atravessam os campos, de terra em terra, pelas poucas entradas reais, às vezes por aquelas que os romanos fizeram construir, quase sempre por carreiros ao pé posto, e o tempo é o variável, sol de estarrecer, chuva de alagar, frio que gela, em Lisboa sua majestade espera que *cada um cumpra o seu dever* (SARAMAGO, 2003, p. 284-285) [grifos meus].

Percebemos aqui que, ao mesmo tempo em que demonstra suas necessidades físicas e fisiológicas próprias do homem, D. João V continua exercendo seu poder absoluto. Se ele consegue, ao mesmo tempo, satisfazer essas necessidades do seu corpo natural humano e determinar, no seu corpo político, as ações dos seus súditos, não se

pode afirmar, terminantemente, que lhe é retirada a realeza ou que ele deixa de ser uma personagem central do romance.

O protagonismo de D. João V, embora compartilhado com o casal Blimunda e Baltasar, não pode ser contestado.

Não ignoramos, porém, o posicionamento crítico e ácido de Saramago para a concepção e construção do *Memorial do convento*. Sabemos do seu posicionamento contrário às ideologias absolutistas e religiosas que predominavam no século XVIII em que reinou D. João V. Tampouco ignoramos que o historiador Oliveira Martins, o qual também citamos, tem um posicionamento semelhante, pois era liberal e anticlericalista. Isso, sem dúvida, justifica a postura adotada pelos dois para a descrição do período e do monarca.

O que queremos evidenciar é que ficcionista e historiados não são contemporâneos e que a crítica e a ironia já estavam presentes em obras do século XIX, como é o caso da *História de Portugal* e de textos de outros autores, inclusive de ficção, como Antero de Quental e Eça de Queiroz, que fizeram parte do realismo português.

Relembramos aqui alguns pontos tratados ao longo desse texto e que caracterizariam o *Memorial do convento* como um romance histórico pós-moderno: 1) Não fidelidade; 2) Marginalização das personagens históricas e 3) Crítica ao período.

Em relação ao item 1, vimos que não procede, pois os fatos mais importantes acerca do período e que fazem com que o leitor o reconheça como histórico são mantidos no romance e não são negados. A reescrita da história não acontece por subversão, mas por acréscimo.

Em mesmo sentido, verificou-se que não se descentralizaram as personagens históricas, que se mantiveram em seu lugar e com o mesmo poder. O que houve foi a criação de um espaço maior para o centro, para onde foram trazidos outras personagens que, numa narrativa histórica, ficariam num segundo plano. Assim, o poder do rei foi mantido ao longo do romance e ele continuou na posição de protagonista, a qual compartilhou com Baltasar e Blimunda.

A crítica ao período, última das características que colocariam o *Memorial* definitivamente no grupo dos romances pós-modernos, encontrou-se presente na obra. A reflexão feita a esse respeito foi no sentido de demonstrar que essa não é uma característica exclusiva do pós-modernismo, mas que vem desde o realismo do século XIX, com a crítica aos valores burgueses feita por Eça de Queiroz, por exemplo.

A resposta à questão proposta no título desse artigo é dupla e para respondê-la levantamos ainda uma pergunta: é pós-moderno o romance que foi escrito nesse período ou aquele que apresenta características desse gênero?

No primeiro caso, a resposta seria afirmativa e poderíamos, sem hesitar, considerar o *Memorial do convento* como pós-moderno. No segundo caso, discutido aqui, alcançamos uma resposta negativa. *Memorial do convento* não é um romance pós moderno.

REFERÊNCIAS

ARNAUT, Ana Paula. **Memorial do convento**: história, ficção e ideologia. Coimbra: Fora do Texto, 1996.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível?. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n° 77, 185-203, 2007.

KANTOROWICZ, Ernst. H. **Os dois corpos do rei**: um estudo sobre teoria política medieval. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KAUFMAN, Helena. A metaficção historiográfica de José Saramago. **Colóquio Letras**, n.º 120. Lisboa: Bertrand, 1991, p. 124-136.

MARTINS, Oliveira. **História de Portugal**. Lisboa: Guimaraes, 1951, 2 v.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. **José Saramago entre a história e a ficção**: uma saga de portugueses. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS NA LÍNGUA INGLESA

Simara Cristiane Braatz (mestre) - IFPR – Câmpus Irati

Clara Brener Mindal (doutora) - UFPR

1. Reflexões sobre o processo de metacognição

Portilho (2009a) sugere estar o estudo sobre a metacognição “ligado à própria existência do ser humano, e as palavras de Sócrates, *conhece-te a ti mesmo*, veem a confirmar esta necessidade (...)” (PORTILHO, 2009a, p. 105). Parece-nos que Sócrates refere-se ao autoconhecimento, o qual é por Portilho considerado uma necessidade para a existência das pessoas.

Mas então, o que vem a ser a metacognição?

Conceito presente em várias áreas do conhecimento, a metacognição vem sendo investigada desde a década de 70, abrangendo principalmente o campo das Ciências Cognitivas e da Psicologia Educacional. É, conforme Bolívar (2002), um construto recente na literatura psicológica que tem suscitado um grande interesse por diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Analisando seu sentido literal, os autores Flavell (1979), Flavell, Miller e Miller (1999), Jacobs e Paris (1987) e Portilho (2009a) definem a metacognição como “a cognição sobre a cognição”, “o pensamento sobre o pensamento”, ou ainda “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”. Em outras palavras, podemos dizer que a metacognição envolve o conhecer o próprio conhecimento, sendo o sujeito capaz de pensar sobre si mesmo em um “movimento de volver os olhos para si e se descobrir” (PORTILHO, 2009b, pg. 135).

John Hurley Flavell, psicólogo americano especializado no desenvolvimento cognitivo da criança, é considerado uma importante referência nos estudos sobre

metacognição por ser o primeiro a definir esse conceito na literatura ao final dos anos 70 nos Estados Unidos. Jacobs e Paris (1987) relatam que Flavell, a partir de estudos sobre a memória infantil e o conhecimento das variáveis que influenciam o “lembrar-se”, utilizou inicialmente o termo metamemória, o qual se transformou posteriormente em metacognição. Passou então a estender suas investigações a outros processos da mente humana, chegando Flavell (1979, p. 906) à conclusão do importante papel da metacognição nas atividades cognitivas, tais como “a comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de auto-controle e auto-instrução [...]”.

Metacognição é, por Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125), conceituada como “qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva”. Para os autores, a metacognição é, portanto, o conhecimento ou a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos.

Guimarães, Stoltz e Bosse (2008), ao definirem a metacognição como a consciência da própria cognição, admitem a existência de algum mecanismo intrapsicológico que permite a consciência dos conhecimentos que manejamos e o conhecimento dos próprios processos cognitivos, como também a consciência dos processos mentais empregados para controlar e regular esses conhecimentos.

Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) complementam essa visão de metacognição ao afirmarem que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Flavell (1979) apresenta um modelo de monitoramento cognitivo no qual reconhece a importância da interação de quatro fenômenos: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos (ou tarefas); d) ações (ou estratégias). O conhecimento metacognitivo refere-se à consciência metacognitiva referente à **pessoa** e seus recursos cognitivos, às **tarefas** cognitivas e suas variáveis e às **estratégias** para a realização das tarefas cognitivas. Atividades de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação fazem parte deste modelo de monitoramento cognitivo. Assim, o modelo de Flavell apresenta dois componentes básicos: a

consciência e o controle. Percebemos nesse modelo a ênfase dada à consciência para o controle cognitivo.

Outro modelo conceitual sobre o processo da metacognição é o de Portilho (2009a). A autora, fundamentando-se no grupo de pesquisa de Mayor, apresenta um modelo de atividade cognitiva que, além de conter os dois componentes básicos presentes no modelo de Flavell, a consciência e o controle, introduz um novo componente à metacognição: a autopoiese, a qual implica “transformação”. Diante disso, em seu modelo, Portilho (2009a), assim como Mayor, considera esses três componentes – consciência, controle e autopoiese – como sendo as estratégias metacognitivas.

2. Estratégias metacognitivas

Antes de apresentarmos as estratégias metacognitivas, torna-se importante sua diferenciação das estratégias cognitivas.

Estratégias cognitivas são as utilizadas na realização de uma atividade cognitiva, na realização de uma tarefa. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são aquelas utilizadas para analisar e monitorar a tarefa que será ou que está sendo realizada, com o intuito de avaliar se o objetivo dessa tarefa está sendo alcançado.

Portilho (2009a) dá-nos o exemplo de um problema matemático. Quando o sujeito, antes de resolver o problema, analisa o enunciado conscientemente para saber se a resolução será através de uma multiplicação ou divisão, ele está utilizando uma estratégia metacognitiva. No entanto, a aplicação da operação de multiplicar ou de dividir constitui-se uma estratégia cognitiva, estratégia utilizada para a realização da tarefa de resolver o problema matemático.

Feita a diferenciação, apresentamos com maiores detalhes o modelo conceitual de metacognição de Portilho que engloba as três seguintes estratégias metacognitivas: a consciência, o controle e a autopoiese.

Portilho (2009a) amplia a leitura de Mayor e, considerando os estudos de monitoramento cognitivo de Flavell, apresenta um modelo conceitual sobre a metacognição abrangendo tanto estratégias quanto sub-estratégias metacognitivas. A autora, dessa maneira, inclui três sub-estratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *consciência*, a saber: a sub-estratégia *pessoa*, a sub-estratégia *tarefa* e a sub-estratégia *estratégia*. Portilho também inclui três sub-estratégias metacognitivas à

estratégia metacognitiva de *controle*: a sub-estratégia *planejamento*, a sub-estratégia *supervisão ou regulação* e a sub-estratégia *avaliação*. Não há a inclusão de sub-estratégias à estratégia metacognitiva de *autopoiese*.

A estratégia metacognitiva de *consciência* apresentada por Portilho, com suas sub-estratégias, segue o modelo da consciência metacognitiva de Flavell descrito em seção anterior. Dessa maneira, pode-se resumir a sub-estratégia *pessoa* com as palavras de Flavell, Miller e Miller.

A categoria das pessoas inclui quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos. Ela pode ser ainda mais subcategorizada em conhecimentos e crenças sobre diferenças cognitivas dentro das pessoas, diferenças cognitivas entre as pessoas e semelhanças cognitivas entre todas as pessoas – isto é, sobre propriedades universais da cognição humana. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 126).

Refletimos a importância da consciência na sub-estratégia *pessoa* ao pensarmos que, antes de se adquirir qualquer conhecimento externo a si, devemos adquirir o conhecimento interno a nós mesmos: conhecer-se para conhecer. Consideramos esta uma máxima no processo de aprendizagem. Analisamos também que um dos benefícios do conhecimento inter-individual seja a aceitação de que as pessoas são cognitivamente diferentes e aprendem de forma diferente, diminuindo assim comparações e exigências pessoais do aprendiz de ser “como o outro”. O aprendiz aceita-se como é, percebendo que ele é diferente do colega, e, a partir da aceitação, torna-se possível um melhor autoconhecimento: “minhas capacidades são X e minhas limitações Y”, o que só vem a somar na construção do conhecimento.

Da mesma forma, pode-se resumir a sub-estratégia *tarefa* a partir de Flavell, Miller e Miller quando explicam que:

A categoria das tarefas tem duas subcategorias. Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. Você aprendeu que a natureza desta informação tem efeitos importantes em como você vai lidar com ela. [...]. A outra subcategoria diz respeito à natureza das exigências da tarefa. Mesmo recebendo exatamente a mesma informação para trabalhar, você aprendeu que algumas tarefas são mais difíceis e exigentes do que outras. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Não podemos deixar de ressaltar a importância da consciência na sub-estratégia *tarefa* por parte do aprendiz para a compreensão do objetivo da atividade a ser realizada. Uma das dificuldades nas atividades escolares é justamente não se saber o que se quer de uma determinada tarefa, ou seja, não conseguir entender o objetivo a ser

alcançado com a atividade. Assim, muitos aprendizes realizam-na mecanicamente e de forma não significativa, sem saber por que a fazem. Nessa situação, não há aprendizado algum, tornando-se o processo de aprendizagem uma atividade “sem utilidade” para o aprendiz. Além da compreensão do objetivo de uma atividade, a consciência da *tarefa* auxilia também o aprendiz a perceber o nível de complexidade e exigência da mesma, permitindo-o adequar seus recursos cognitivos e a escolha das estratégias para a realização da atividade com mais sucesso. É também responsabilidade do professor sensibilizar o aprendiz para a importância do reconhecimento do objetivo e complexidade da tarefa como parte de um processo de ensino-aprendizado de melhor qualidade.

Finalizando a estratégia metacognitiva de *consciência*, sintetizamos a sub-estratégia *estratégia* com o seguinte trecho:

Quanto à categoria das estratégias, você deve ter aprendido muitas coisas sobre quais meios ou estratégias têm mais probabilidade de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos – para compreender X, lembrar Z, resolver o problema Y, e assim por diante. [...]. Você provavelmente também tem conhecimento de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a de passar mais tempo estudando materiais mais importantes ou menos familiares do que materiais menos importantes e já aprendidos. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Ao obter consciência das possibilidades de estratégias a serem utilizadas e da melhor forma de utilizá-las, o aprendiz torna-se mais apto a alcançar êxito na realização de uma atividade. Apesar do conhecimento estratégico aumentar com a idade, parece-nos que pouco sabem os aprendizes sobre a diversificação das estratégias, utilizando apenas as poucas que conhecem para praticamente todas as atividades desenvolvidas. Há também a situação na qual o aprendiz realiza uma tarefa sem ter a consciência dos procedimentos empregados. Assim, mais uma vez salientamos o papel fundamental do professor que possibilite ao aprendiz o conhecimento de um repertório maior de estratégias, bem como a melhor forma de utilizá-las quando da necessidade de maior eficiência em suas atividades.

Quanto à estratégia metacognitiva de *controle* e as três sub-estratégias de *planejamento*, de *supervisão ou regulação* e de *avaliação*, Portilho apresenta que:

[...] o metaconhecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de **planejamento** das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da **supervisão** ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da **avaliação** dos resultados que obteve. (PORTILHO, 2009a, p. 115).

Neste momento o aprendiz assume a responsabilidade pelo seu aprendizado através do controle consciente que faz desse processo, percebendo que ele é tão responsável pela aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento intelectual quanto seu professor. O controle das ações é possível a partir da consciência metacognitiva, ou seja, quando existe a tomada de consciência das variáveis envolvidas na atividade a ser realizada: é preciso estar consciente de uma situação para poder controlá-la. Controle implica objetivos. Controlamos ações que nos direcionam a determinadas metas. Assim, para que as metas sejam alcançadas, o controle das ações subdivide-se em momentos de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação dessas ações.

A sub-estratégia metacognitiva de *planejamento* é por Portilho (2004) considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. Assim, o aprendiz organiza seu plano de ação antecipadamente, como por exemplo, o planejamento do tempo, das estratégias a serem utilizadas e do espaço onde a tarefa será realizada.

A sub-estratégia metacognitiva de *supervisão ou regulação*, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Supervisiona-se a atividade para se ter a certeza de que o andamento está correto. No entanto, constatados erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido. Ao falarmos em ações reguladas significamos que as ações devem ser alteradas, modificadas e adaptadas conforme a nova situação constatada para que, no final, o objetivo proposto se realize.

A última sub-estratégia metacognitiva é a de *avaliação*. Portilho (2004, 2009a) defende a avaliação dos resultados alcançados ao final do processo de regulação da atividade. A autora acrescenta que a avaliação deve verificar se os resultados estão de acordo com as metas previamente estabelecidas. Pensamos a importância dessa etapa por permitir a tomada de consciência do que se aprendeu ou não durante o processo de aprendizagem.

Para Portilho (2009a), a estratégia metacognitiva de *autopoiese* é o componente que faz a articulação entre as estratégias metacognitivas da *consciência* e do *controle*, possibilitando o movimento de transformação ou reconstrução, ou ainda, em outras palavras, a (re)construção de si mesmo. Proposta inicialmente por Mayor, a estratégia origina-se da palavra grega “autos poiesis”, a qual significa “autofazer-se”.

A autopoiese fecha o ciclo de toda a nossa atividade cognitiva, resultando na modificação do ser. Representa toda a transformação interna do sujeito a partir de sua interação com o meio externo: as aprendizagens e as representações do mundo são únicas para cada pessoa, variando conforme o conhecimento anterior que essa pessoa já possui ao interagir com um novo conteúdo. Assim, a estratégia metacognitiva de *autopoiese* configura-se como processo final de (auto)transformação e (auto)produção do ser humano frente às interações realizadas com sua realidade a partir de seus processos de pensamento. Para finalizar, lembramos a participação interativa dos processos de conscientização e de controle que levam à autopoiese, à transformação.

Assim, descrevemos três aspectos - a consciência, o controle e a autopoiese - considerados por Portilho (2009a) constituintes do processo de metacognição. A seguir, analisaremos a relação entre o processo da metacognição e a atividade de leitura e compreensão textual.

3. Metacognição e compreensão leitora

Alguns pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2004) sugerem o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. Ao nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão possibilita-lhe maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Nessa perspectiva, pensamos ser importante trabalhar-se com estratégias metacognitivas de leitura, as quais se caracterizam como processos cognitivos conscientes que possibilitam uma compreensão textual mais eficiente.

A metacognição e o uso de estratégias de leitura facilitam a aprendizagem e a compreensão de textos. Kopcke (1997) estabelece a metacognição como um dos traços fundamentais que envolvem a compreensão da leitura, sendo a metacognição, para Marini e Joly (2008), uma habilidade que possibilita o aluno ser sujeito ativo e responsável de sua leitura.

Consideramos dois aspectos da metacognição que se relacionam diretamente ao processo de leitura e compreensão de textos: a consciência e o controle. O aspecto da consciência engloba o conhecimento das ações cognitivas envolvidas na atividade de

leitura. O aspecto do controle engloba ações de planejamento, regulação e avaliação das ações cognitivas no ato da leitura e compreensão. Seguem-se, a partir disso, considerações de diferentes autores que refletem esses dois aspectos da metacognição.

De acordo com Jacobs e Paris (1987), a metacognição na teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura enfatiza o modo como os leitores planejam, monitoram e reparam a própria compreensão. Tem sido utilizada com grande ênfase em atividades de leitura principalmente por salientar a participação ativa do leitor na análise da tarefa e no uso das estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, a metacognição em leitura também se justifica pela possibilidade da instrução através de estratégias metacognitivas como alternativa à instrução tradicional em leitura. Assim, com base em uma instrução metacognitiva, promove-se o uso de estratégias antes, durante e depois da leitura.

Para Leffa (1996), o campo específico da metacognição na leitura envolve a capacidade de o leitor avaliar e monitorar a sua própria compreensão durante o processo de leitura. Assim, o leitor percebe quando está ou não entendendo um texto, ou ainda quando a compreensão é apenas parcial. Além disso, para o autor, a metacognição na área de leitura envolve também a capacidade de o leitor saber o que fazer para resolver problemas na compreensão de um texto. A partir disso, o autor conclui que a metacognição na leitura envolve duas habilidades: a primeira é “a habilidade para monitorar a própria compreensão (Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo, Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal)”, e a segunda é “a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (Vou ter que reler este parágrafo, Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário)” (LEFFA, 1996, p. 46).

Kopcke (1997), quando relaciona metacognição à área da leitura, afirma que, ao desenvolver habilidades metacognitivas, o leitor é capaz de monitorar suas atividades durante a leitura. Para o autor, o automonitoramento significa planejamento e avaliação para a compreensão de um texto. Significa, além disso, o conhecimento do que fazer quando constatada uma falha na compreensão.

Kato (1999) admite a contribuição da metacognição à área da leitura, caracterizando-a como o domínio que o leitor possui das estratégias que regem seu comportamento para a compreensão de textos. A autora fundamenta-se em dois aspectos da metacognição: o conhecimento que se tem dos processos cognitivos e o controle que

se tem desses processos, o qual permite as escolhas conscientes das estratégias a serem utilizadas.

Mokhtari e Reichard (2002) relatam que há concordância entre pesquisadores sobre a importância da consciência e do monitoramento para uma leitura habilidosa e eficiente. Os autores definem o termo metacognição aplicada à leitura como sendo o conhecimento que o leitor possui de sua própria cognição envolvida na atividade cognitiva de leitura e as estratégias de auto-controle que o leitor possui para monitorar e regular a compreensão textual.

Marini e Joly (2008), em seus estudos sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Médio, definem a metacognição ao processo de leitura como a consciência do leitor sobre a própria compreensão da leitura bem como a habilidade do leitor para controlar suas ações cognitivas através de estratégias metacognitivas que venham a facilitar a compreensão de um texto ou uma tarefa específica.

Para Carrell, Gajdusek e Wise (1998), estudos sobre estratégias de leitura interessam-se não apenas por compreender como os leitores interagem com os textos, mas também compreender a relação entre o uso de estratégias e uma compreensão leitora eficiente.

Nesse sentido, Jacobs e Paris (1987) apontam para o fato de que leitores menos habilidosos raramente utilizam estratégias de leitura para auxiliar a compreensão, ao passo que leitores mais habilidosos frequentemente utilizam uma variedade de estratégias para verificar sua compreensão durante a leitura, como por exemplo, prever o conteúdo, ler à frente e voltar na leitura, entre outros. Assim, para os autores, a diferença entre leitores mais habilidosos dos menos habilidosos é o uso independente de estratégias de leitura apropriadas.

Além de Jacobs e Paris (1987), Leffa (1996) e Mokhtari e Reichard (2002) também indicam relações entre a metacognição - o uso de estratégias metacognitivas de leitura - e a proficiência em leitura. Para esses autores, a consciência metacognitiva na compreensão de leitura é o que diferencia um leitor habilidoso de um não habilidoso. Assim, leitores fluentes possuem mais consciência de suas atividades de leitura, traduzindo-se em melhores comportamentos metacognitivos de leitura.

Çubukçu (2008) afirma que pesquisas têm delineado estratégias de leitura a partir das estratégias utilizadas por leitores proficientes, demonstrando esses estudos que a compreensão bem sucedida não se dá automaticamente, mas sim, a partir de um

esforço cognitivo dirigido, pelo autor definido como processamento metacognitivo, o qual consiste no conhecimento do processamento cognitivo e sua regulação. O autor compartilha a mesma ideia de outros autores (JACOBS; PARIS, 1987; LEFFA, 1996; MOKHTARI E REICHARD, 2002) ao afirmar que leitores não proficientes (poor readers) estão menos conscientes das estratégias efetivas, além de serem menos eficientes em atividades de monitoramento da leitura. Çubukçu defende um programa de treinamento e instrução de estratégias metacognitivas de aprendizado para a leitura e compreensão, o que ajudaria os aprendizes a desenvolver habilidades de leitura e aumentar o nível de proficiência no aprendizado de línguas.

Reconhecemos, portanto, a importância do conceito de metacognição para a atividade de leitura enquanto processo consciente adotado em direção a uma compreensão mais eficiente e independente.

Em síntese, percebemos a metacognição em leitura como a consciência, o controle e a avaliação da própria compreensão através do uso de estratégias de leitura que auxiliem no entendimento de textos. Dessa forma, quando o leitor desenvolve habilidades metacognitivas de leitura, ele é capaz de monitorar sua leitura e compreensão, planejando a melhor forma de realizá-la, escolhendo as melhores estratégias de leitura para o entendimento do texto e, caso a incompreensão, rever suas estratégias utilizadas, adaptando-as e/ou alterando-as. Assim, as estratégias metacognitivas de leitura são estratégias utilizadas consciente e deliberadamente para promover a compreensão, sendo flexíveis e adaptáveis a situações que variam conforme a complexidade do texto.

A metacognição, portanto, exerce um papel muito importante no processo de compreensão leitora de textos na língua inglesa pela possibilidade de gerenciamento dos processos cognitivos, o que permite uma melhor compreensão textual. Neste sentido, conclui-se o emprego de estratégias metacognitivas de leitura como possibilitador de uma compreensão mais eficiente.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, C. R. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 17, n. 2, Oct. 2002.

CARRELL, P. L.; GAJDUSEK, L.; WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 26, p. 97-112, 1998.

- ÇUBUKÇU, F. How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. **The Journal of International Social Research**, v. ½, 2008.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, 906-911, 1979.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. P. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3 e 4, p. 255-278, 1987.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- KOPCKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva linguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.eurj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a24.pdf>. Acesso em: 24/4/2011.
- MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 94, p. 249-259, 2002.
- PORTILHO, E. M. L. **Aprendizagem universitário: um enfoque metacognitivo**. 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.
- PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. **Metacognição e Ética Planetária**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, VI ANPED. Santa Maria – RS. **Anais**. Junho 2006. PA329. Disponível em: <<http://metacognicao.com.br/artigos.html>>. Acesso em: 24/1/2012.
- PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009a.
- PORTILHO, E. M. L. O desafio de conhecer-se para conhecer. In: PAROLIN, I. (Org.). **Sou Professor. A Formação do Professor Formador**. Curitiba: Positivo, 2009b.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MÉTODO INDUTIVO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: A RECEPÇÃO DOS ALUNOS

Graziela Borsato (graduanda) - UEPG

Lincoln Felipe Freitas (graduando) - UEPG

A organização deste artigo teve início dentro do Projeto de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no subprojeto Espanhol que, além do objetivo de promover um processo de reflexão para o trabalho com os gêneros textuais e uma abordagem que considera os aspectos culturais (de acordo com a lei 10.639/03 e a DCE-PR) para o ensino de língua espanhola, busca colaborar com a formação de cada um dos bolsistas através dos eixos de investigação que o projeto abrange. Do mesmo modo que ocorre para as crianças, o início da escrita durante o ensino fundamental, no ensino superior, o aluno, agora com todo o domínio da produção de vários tipos de gênero, começa a desenvolver a escrita acadêmica. Portanto, a partir dos eixos de investigação que o projeto PIBID Espanhol UEPG delimitou, os bolsistas do projeto foram orientados a iniciar ou desenvolver a escrita acadêmica para a elaboração de um artigo.

Neste caso, esse trabalho é resultado da investigação realizada no eixo “A gramática no ensino dos gêneros textuais”. Assim, esse artigo, em específico, tratará após a explicitação da teoria e conceitos que o compõe, da recepção dos alunos do colégio em que o projeto está inserido no que se refere ao estudo de aspectos gramaticais. Esta análise será feita através de questionários para todos os anos do ensino médio.

Como objetivo geral, temos: discutir uma possibilidade de ensino de gramática associada à perspectiva de ensino de línguas na teoria dos gêneros textuais. E específicos: 1- discutir o ensino de gramática a partir do método indutivo; 2- buscar um ensino de uma gramática contextualizada; 3- discutir como a teoria dos gêneros textuais contribui para uma abordagem indutiva do ensino de gramática; 4- tomar conhecimento

de como os alunos do colégio que o PIBID está inserido, estão recebendo esta metodologia; 5- analisar através das respostas dadas pelos alunos, quais as futuras ações mais adequadas para o melhoramento do método.

Para tanto, as teorias que foram utilizadas para poder embasar o ensino de gramática através do método indutivo, dentro da teoria dos gêneros textuais, são as seguintes: Marcuschi (2008) com os gêneros textuais; Irandé Antunes (2003 e 2007) com: realidade escolar, conceitos de língua/gramática, norma padrão/culta e ensino de línguas; Possenti (1996) com gramática nas aulas de línguas; Abella (1998) com método indutivo. A seguir, trataremos das perspectivas que fundamentam esse estudo.

A gramática pode ser ensinada de várias formas, no entanto, defendemos o método indutivo neste estudo, que consiste em induzir o aluno a compreender a regra gramatical expressa no gênero textual trabalhado em sala. Além disso, postulamos que o ensino da gramática deve ganhar sentido centrando-se no gênero textual escolhido como foco de estudo, ou seja, o estudo da gramática pelo aluno deve ser conduzido pelo professor de modo que aquele descubra padrões e construa regras gramaticais a partir da análise textual. Nesse sentido, o método indutivo pode fazer com que o ensino de gramática se torne mais funcional, pois a partir do momento que o aluno consegue ver/perceber a gramática em contexto, ele poderá também utilizar a mesma estratégia na produção textual.

Como um conteúdo inicial, o professor de línguas pode partir do pressuposto que seus alunos já dominam sua língua mãe, pois a partir do momento que um indivíduo domina a fala de uma língua, já construiu uma gramática internalizada: “conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que estas são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69) e, portanto, resta aprender o seu uso culto, tanto na fala quanto na escrita.

Cabe aqui diferenciar ‘gramática’ de ‘língua’ que, segundo Antunes (2007, p. 39), “não são a mesma coisa”. A autora define gramática como “um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2007, p.26); ou “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” (ANTUNES, 2007, p. 30); ou ainda, “uma perspectiva de estudos dos fatos da linguagem” (ANTUNES, 2007, p. 31). E língua como não somente “um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico” (ANTUNES, 2007, p. 20) ou “exercício prático de emissão de sinais” (ANTUNES, 2007, p. 20), mas sim “um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem

consequências, que tem repercussão na vida de todas as pessoas.” (ANTUNES, 2007, p. 21).

E diferenciar também o que é norma culta e norma padrão. Qual das duas deve ser ensinada nas aulas de línguas? Antunes (2007, p. 94) entende por norma padrão aquela que é:

Uma espécie de projeção, difusa e ampla, que tende para a manutenção dos padrões que representam os usos gerais. Tende, portanto a ser conservadora e a privilegiar aquilo que não representa o específico de uma região ou de um setor.

E por culta, “um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita” (ANTUNES, 2007, p. 88).

Possenti afirma que é “papel da escola ensinar a língua padrão” (POSSENTI, 1996, p. 17) e considera esse ensino como aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura (não cabe aqui especificar que grau). Portanto, é necessário ensinar a língua padrão, pois é direito do aluno ter o domínio dessa variedade linguística, entretanto sempre de modo conceituado, socialmente situado, ou seja, em consonância com o conceito de gêneros textuais como define Marcuschi:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Esse conceito de gênero textual associado à perspectiva que ensino de língua de Possenti, é o que defendemos. Mas então, como ensinar gramática? O ponto de partida seria a língua em uso como o caminho mais funcional. E a língua em uso é encontrada em textos (orais e escritos), pois é o texto que existe (ao contrário dos “adaptados para fins didáticos” que somente têm sentido em si mesmos).

Segundo Marcuschi (2008, p. 140), gêneros textuais são “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma formação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”; portanto, nessa perspectiva, não cabe mais ao ensino de línguas o uso de textos aleatórios como pretextos para ensinar gramática e sim que, a partir do texto, sejam trabalhados os elementos da gramática na medida de contribuição à compreensão e à produção textual.

Adaptar-se a essa nova concepção significa expandir os horizontes de ensino para a área de línguas. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna do Paraná (DCE/LEM-PR):

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. (DCE/LEM-PR, 2008, p. 58)

O mesmo acontece nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (DCE/LP): “O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos¹” (DCE/LP-PR, 2008, p. 53).

Portanto, para estar de acordo com as DCEs-PR, tanto de língua estrangeira como de língua portuguesa, é necessário que o ensino de línguas esteja pautado nos gêneros textuais, e o ensino da gramática só fará sentido em relação aos gêneros estudados.

A perspectiva defendida aqui para o ensino de gramática é conhecida como gramática indutiva ou método indutivo. Difundida em grande escala principalmente para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, o Inglês. Abella (1998, p. 434) define gramática indutiva como “parte de los hechos considerados singularmente para llegar a la unidad conceptual. El proceso para lograrlo es fundamentalmente intuitivo”.

Imagine que entrou algum membro da equipe pedagógica em sua sala e colou um cartaz importante na parede, para que os alunos lessem no intervalo. Sabemos que esse cartaz é um texto- e, por ser um texto, possui uma gramática que é necessária para que ele exista, então porque não utilizá-lo para o ensino de sua aula de língua materna/estrangeira? É possível criar uma aula baseada neste gênero textual, primeiramente questionando os elementos presentes no texto, logo após analisando com os alunos quais os padrões presentes na construção deste texto, encontrar com eles o ponto gramatical utilizado e, a partir do exemplo, construir a regra. Este seria o método indutivo.

¹ Não cabe aqui estabelecer a diferença exata entre, gêneros discursivos e gêneros textuais, pois existem autores, como Irlandé Antunes, que tratam dos termos como sinônimos e outros, como Roxane Rojo, que os diferenciam.

Entretanto, nem sempre os professores adotam essa metodologia no ensino de gramática em relação com os gêneros textuais, e as justificativas são diversas. Antunes (2003) elenca essas justificativas dos professores de Português, contudo podem ser aplicadas para o ensino de outras línguas. A autora afirma que os professores ensinam gramática tradicional apenas, pois ela é cobrada nos vestibulares. Em contrapartida ela afirma:

Se o problema é o vestibular me ocorre perguntar: de que vestibular estamos falando? De alguns anos pra cá, as provas dos vestibulares, apesar de algumas limitações, começaram a privilegiar as análises de texto, a partir de competências diversas, das produções textuais, de gêneros diferentes, e têm evitado expor os alunos às inutilidades da mera classificação (ANTUNES, 2003, p. 168).

Mas o que dá menos trabalho? Listar características gramaticais ou analisar textos e conduzir os alunos à reflexão e construção da regra gramatical? É necessário um esforço do professor e da escola para que ocorra uma transformação no ensino da gramática. De nada vale se o professor não tem o objetivo de realmente fazer a diferença, se se acha sem força para mudar. “O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos” (ANTUNES, 2003, p. 170).

Com “professores amorfos”, como afirma Antunes (2003), sempre haverá qualquer justificativa para não aceitar mudanças ou novas teorias, qualquer uma que se mostra sempre haverá um motivo de fora que o impeça de ingressar. Por isso, é preciso de professores autônomos, e entenda-se autônomos como a pessoa que “resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão [...] mesmo utilizando um material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante” (ANTUNES, 2003, p. 170).

Mesmo que tenhamos segurança que estamos deixando de lado os “professores amorfos” para defendermos os “professores autônomos”, que realmente tratariam a gramática contextualizada como afirma Antunes, ainda precisávamos ter a comprovação que os alunos também aceitariam essa teoria e, principalmente, aprenderiam com ela. Assim, como bolsistas PIBID e por trabalharmos nessa perspectiva em parceria com a professora de espanhol da escola em que atuamos, utilizamos esse contexto para desenvolver nosso estudo investigativo. Este em particular depois de buscar o referencial teórico da prática de ensino de gramática que é utilizado, teve um novo objetivo que é ter o retorno dos alunos sobre essa metodologia.

Devido a tempo escasso de recolhimento de material, utilizamos questionários para entrevistar os alunos. As perguntas que compunham o questionário foram selecionadas principalmente para que os alunos se sentissem à vontade para escrever sobre a situação real de sala e por isso, as perguntas não foram diretamente à temática de gramática. Por isso, eles primeiramente foram questionados mais de modo geral sobre a Língua Espanhola, depois sobre a participação do PIBID e somente depois disso foram abordados os temas específicos desse artigo.

Assim, foi recolhida uma amostra de quinze questionários para cada um dos anos do ensino médio. Esse questionário foi aplicado em horário normal de aula, por bolsistas do projeto. Do total de questionários, os que foram realmente respondidos foram: oito dos primeiros anos, dez dos segundos anos e quinze dos terceiros anos.

As perguntas eram as seguintes: 1- Você gosta de estudar espanhol? O que você mais gosta?; 2- A presença dos bolsistas do PIBID ajuda você a aprender? Em que ajuda?; 3- Você gosta do modo como nós ensinamos? Você mudaria alguma coisa? Se você quiser pode explica melhor, o que pensa sobre o assunto.; 4- Como foi aprender os números? Você ainda tem dúvida?; 5- E as interjeições e onomatopeias foram bem explicadas? O que você mudaria para aprender mais?; 6- Esses dois conteúdos que perguntamos acima, fazem parte da gramática da Língua Espanhola. Você acha que o modo que nós ensinamos, foi suficiente para que você pudesse produzir textos usando esses conteúdos?

As respostas das perguntas foram lidas e relacionadas para o interesse específico que tínhamos. A análise foi feita de cada uma das questões e ao final uma reflexão geral. Na sequência, trazemos as perguntas, respostas e análise:

1. Você gosta de estudar espanhol? O que você mais gosta?

Ano	1°	2°	3°
Sim	100%	100%	99,5%
Não			

Análise:

As respostas dos questionários dos alunos dos primeiros anos afirmam que o que eles mais gostam das aulas de espanhol é que elas têm dinâmicas e que se diferenciam no seu modo de ensinar, ou seja, a metodologia. Esse mesmo argumento está presente em 99% das respostas dos questionários dos segundos anos. E já nos terceiros anos,

além de afirmarem que a metodologia é diferenciada, também colocaram o ensino das diferentes culturas como um diferencial das aulas de espanhol.

2. A presença dos bolsistas do PIBID ajuda você a aprender? Em quê ajuda?

Ano	1°	2°	3°
Sim	100%	100%	100%
Não			

Análise:

Em todos os questionários estão presentes que os bolsistas ajudam principalmente em solucionar as dúvidas dos alunos, tanto em exercícios quanto em pronúncias. Os terceiros anos ainda adicionaram que os bolsistas mostram como é a vida universitária, o que se torna um incentivo para que eles queiram entrar na universidade.

3. Você gosta do modo como nós ensinamos? Você mudaria alguma coisa? Se você quiser pode explica melhor, o que pensa sobre o assunto.

Ano	1°	2°	3°
Sim	100%	100%	100%
Não			

Análise:

Em todos os anos é unânime a afirmação que não mudariam nada do que está sendo feito. Poucos alunos comentaram sobre a timidez dos bolsistas, da falta de aulas divertidas e da falta de trabalhos artísticos.

4. Como foi aprender os números? Você ainda tem dúvida?

Ano	1°	2°	3°
Fácil	60%	100%	60%
Difícil	40%		40%

Análise:

Em quase todos os questionários, os alunos afirmam que ainda têm dúvidas sobre os números, mas a maioria deles afirma que poderão solucionar com mais um pouco de estudo ou com algum bolsista.

5. E as interjeições e onomatopeias foram bem explicadas? O que você mudaria para aprender mais?

Ano	1°	2°	3°
Sim	-	99%	99%
Não	-	1%	1%

Na semana em que os questionários foram aplicados, os primeiros anos ainda não tinham estudado esse conteúdo. Para os segundos e terceiros anos, o conteúdo foi bem explicado e as dúvidas foram sendo resolvidas nos exercícios.

6. Esses dois conteúdos que perguntamos acima, fazem parte da gramática da Língua Espanhola. Você acha que o modo que nós ensinamos, foi suficiente para que você pudesse produzir textos usando esses conteúdos?

Ano	1°	2°	3°
Sim		80%	99%
Não	100%	20%	1%

Análise:

Os primeiros anos afirmaram que não produziram textos que fossem utilizar esse conteúdo. Dos segundos anos somente 20% ainda não está seguro para escrever textos e os terceiros somente 1% afirma ainda ter dúvida e necessitar de mais exemplos.

Ficou claro que os alunos têm segurança em afirmar que as aulas são dinâmicas, ou seja, é possível interpretar que o conteúdo tratado é relevante para a vida dos alunos. E mesmo que eles tenham dúvidas, eles têm a presença constante dos bolsistas para auxiliar e afirmam que, sim, essas dúvidas serão resolvidas. Mais específico ao ensino de gramática, que é ao que se dedica esse artigo, eles afirmam ainda ter dúvidas, mas ainda assim estão seguros para a produção de texto.

Levando em consideração que esse ensino de gramática foi completamente contextualizado com os textos que eles estavam estudando, por vezes nem identificaram o ensino de números como um conteúdo gramatical, por exemplo. E é exatamente por isso que defendemos este método de ensino, para que o estudo da gramática esteja dentro do texto de modo a chegar ao ponto do aluno não perceber que está estudando gramática. Então, seguindo a lógica, quanto mais o aluno se identificar com os textos que estão sendo trabalhados e quanto mais o conhecimento que ele já possui é usado, como no método indutivo, mais embasado estará o conhecimento construído em sala,

reforçando essa relação é dado principalmente por conhecimentos que o aluno já possui e questionamentos (método indutivo novamente) feitos pelo professor para chegar a um ponto em comum que ajudará na construção de novos textos.

Por isso, conclui-se que a teoria que defendemos aqui, para esta escola está tendo resultados positivos e que poucas coisas devem ser mudadas. Como estudos futuros, é possível usar os mesmo questionários para uma análise mais profunda das soluções e problemas que os questionários demonstraram.

Referências

ABELLA R. M. R.; GISBERT, M. V. **La gramática para comunicar:** una propuesta inductiva. ASELE. Actas IX, 1998.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 3ª ed.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa.** Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna.** Paraná, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MÍDIA, LÍNGUA(GEM) E ENSINO: UMA DISCUSSÃO SOBRE CRENÇAS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Deleon Betim (graduado) - UEPG

LÍNGUA(GEM) E ALGUMAS IMPLICAÇÕES

A discussão que pretendemos nesse trabalho se faz ardilosa, pois recai em contextos e situações que tocam em pontos delicados no que diz respeito a organização social. Dessa forma, desde já vale lembrar que nosso objeto de estudo é a língua(gem), os meios de comunicação e, principalmente, questões de educação influenciadas pelos dois primeiros itens. Nosso primeiro passo, evidentemente será conceitualizar e refletir sobre esses itens mencionados, a fim de articular nossa proposta de discussão.

Faraco (2008, p.32), teórico em estudos de linguagem, nos informa que “a língua é em si um conjunto de variedades”, em outras palavras, isso significa dizer que as chamadas variedades linguísticas não são nenhum tipo de deformações da língua, são, em suma, a própria língua. Dessa forma, entendemos língua como uma manifestação social e, por assim estar imersa na multiplicidade de uma comunidade linguística, não homogênea.

Além disso, considerada a heterogeneidade intrínseca as línguas, também é importante ressaltar que essas são objetos discursivos, sociais, ideológicos e, sobretudo, políticos, longe de neutralidades (GREGOLIN, 2007).

Contudo, muitos leigos e, paradoxalmente, pessoas com conhecimento de causa, desconhecem ou desacreditam nessa concepção de linguagem. A dicotomia *certo x errado* prevalece na opinião pública; no que diz respeito à língua(gem) o preconceito contra as formas “erradas” de se falar e escrever é reforçado por inúmeras instituições de poder, podemos citar escolas e a grande mídia como gestores do "preconceito linguístico" (BAGNO, 1999)

O preconceito linguístico é sustentado, sobretudo, pelo mito ou crença de língua homogênea, há muito descartado pelos teóricos sérios. Essa e demais crenças sobre língua(gem) são “co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (BARCELOS, 2006, p.32). Assim, devemos considerar também que o preconceito linguístico é “tão agressivo quanto outro qualquer, pois atinge o cerne das individualidades” (LEITE, 2008, p. 101). Em outras palavras, se levarmos a discussão para o âmbito de ensino-aprendizagem, o aluno com baixo auto estima linguístico, comprovadamente será um aluno com baixo desempenho. Visto que o desrespeito a sua forma de expressão será um desrespeito a sua individualidade.

Nesse sentido, no que concernem as políticas educacionais, em muitos estudos sobre educação, como apontam Ball e Mainardes (2011), tais políticas simplesmente são desconsideradas, como se não fossem afetados por elas. Ainda segundo esses mesmos autores, tais pesquisas, por não serem reflexivas, isto é, serem impostas de cima para baixo, quando discutem as políticas ideais trazem-nas sempre como solução e nunca como parte do problema, já que, na opinião de muitos, “o problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 36).

Durante nossa pesquisa realizamos entrevistas com professores(as) , assim como organizamos grupos de estudos para discutir o material levantado acerca dos temas propostos, contudo, por motivos de recorte e extensão do texto, para este artigo não iremos abordar dados provenientes das entrevistas e das discussões em grupo, no entanto, ressaltamos que estes momentos fizeram parte de um processo da pesquisa e foi a partir desses encontros que pudemos amadurecer nossas ideias e posicionamento teórico-práticos, o que culminou na discussão feita aqui.

Para dar continuidade a este artigo faremos agora uma análise crítica em relação a repercussão do livro didático "Por uma vida melhor".

“POR UMA VIDA MELHOR” NA MÍDIA

Em 2011 o Ministério da Educação (MEC) aprovou e distribuiu às escolas um livro didático de língua portuguesa intitulado “Por uma vida melhor”¹. Este livro voltado para a Educação de Jovens e Adultos, deu o que falar na grande mídia, que, segundo critérios duvidosos, afirmou em alta voz que era um material que ensinava erros, assassinando a língua portuguesa (ISTO É, 2011)²; O caso do livro foi repercutido por semanas em maio de 2011 e revoltou muitas pessoas pelo seu conteúdo, tudo porque, no primeiro capítulo intitulado *Escrever é diferente de falar*, tratava da questão da variação linguística, em especial a variação de registro escrito que, de fato, é diferente da fala.

Analisaremos a seguir alguns comentários e pronunciamentos feitos em telejornais e revistas de renome. Porém, para que possamos entender essas críticas, se faz necessário sabermos do que, de fato, trata o livro e quais foram as páginas que causaram tanta indignação de jornalistas, gramáticos, escritores e pessoas ditas especialistas no assunto. No primeiro capítulo há um tópico que fala sobre concordância verbal e nominal, no qual Heloísa Ramos trata não apenas das regras que regem a norma de prestígio/culta, mas também constata que na *fala* das variantes não formais da língua, essa concordância não é observada em sua totalidade.

Vejamos o que diz a autora:

¹ “Por uma Vida Melhor”, da Coleção *Viver, Aprender* (Editora Global), de autoria de Heloísa Ramos em parceria com outros autores.

² Matéria publicada em 20 de maio de 2011 por Amauri Segalla e Bruna Cavalcanti. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA. Acesso em 18 jul. 2012.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Imagem do livro didático “Por uma vida Melhor” de Heloísa Ramos (et al), pág.15.

Fica claro o posicionamento teórico da autora do capítulo, o qual é totalmente coerente com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, o qual aponta a necessidade de enfrentar o problema preconceito linguístico e trata-lo como parte do objetivo da escola:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1997, p. 21).

Os PCN também destacam a necessidade da escola livrar-se do mito de que existe uma forma “certa” e “errada” de se falar, bem como a ideia de que a “escrita é o espelho” da fala. Logo, o primeiro capítulo do livro *Por uma vida Melhor*, de fato, não fere os parâmetros curriculares do ensino de Língua Portuguesa, mas reafirma que é

dever da escola abordar uma língua real com a qual os alunos vivem todos os dias, língua multifacetada. No entanto, é muito importante destacar que o livro didático combatido pela mídia não tem por objetivo ensinar as variedades não padrão da língua, mas, sim, a norma dita culta em que, de fato, as concordâncias nominal e verbal devem ser respeitadas – basta **apenas** lermos o capítulo para constarmos que Heloísa Ramos deixa claro quais são as regras gramaticais que regem as normas de prestígio e até alerta para a possibilidade de o aluno sofrer preconceito linguístico em alguns contextos caso não utilize a norma dita padrão.

As passagens abaixo não foram veiculadas pela grande mídia, não foram elas que tornaram o livro famoso, muito pelo contrário, são trechos ignorados:

Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve (...). A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do leitor para lhe explicar o que queremos dizer. Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. (...) o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática (RAMOS, 2010, p. 11. Grifo da autora).

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas (...). Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um *s* ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*; Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, **a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes**, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário (Ibid., p. 12. Grifo nosso).

Os trechos acima estão fundamentados pelos preceitos linguísticos, que pregam o respeito à variação linguística, e assumem um caráter didático a fim de expor ao aluno de forma clara o propósito da reflexão sobre língua(gem). Dessa forma, não há a intenção de listar teorias exaustivas sobre a estrutura gramatical, mas, sim, levar o aluno a fazer uma reflexão inicial. A postura assumida pelos criadores do livro é a de que a

norma culta tem grande importância e precisa ser ensinada na escola, sem, no entanto, descartar as demais normas.

Fica clara também a aderência da autora às ideias já antes defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que demonstram ciência da diferença entre a variedade escrita e a fala, bem como seus funcionamentos distintos em seus contextos de veiculação. “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 21).

Em outras palavras, o que Heloísa Ramos sugere é uma reflexão sobre como a língua funciona em diferentes situações comunicativas. Contudo, em sites, revistas e jornais, o que não faltou ao público foram chamadas sensacionalistas em relação ao enganoso propósito do livro (notícias e matérias de maio de 2011):

- “Livro usado pelo MEC ensina a falar errado” (ig.com.br)³.
- “Livro didático aprovado pelo MEC aceita erros de concordância” (novohamburgo.org)⁴.
- “Livro adotado pelo MEC defende ‘erro’” (estadao.com.br)⁵.
- “MEC distribui livro que aceita erros de português” (oglobo.com)⁶.

No entanto, foi a “imparcialidade”⁷ da revista *Isto É*⁸ que nos chamou a atenção. A postura assumida pela revista é a de defender apenas um ponto de vista como irrefutável, dessa forma, tende-se a mascarar o teor ideológico das matérias, publicando-as com conteúdo que procura unicamente discutir “a verdade dos fatos” sem, contudo, mostrar todos os lados envolvidos na questão.

³ Texto disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/poderonline/2011/05/12/livro-usado-pelo-mec-ensina-aluno-a-falar-errado/>>. Acesso em 10 jun. 2012.

⁴ Texto disponível em: <<http://novohamburgo.org/site/noticias/educacao/2011/05/12/livro-didatico-aprovado-pelo-mec-aceita-erros-de-concordancia/>>. Acesso em 10 jun. 2012.

⁵ Texto disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,livro-adotado-pelo-mec-defende-erro,718533,0.htm>> Acesso em 10 jun. 2012.

⁶ Texto disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mec-distribui-livro-que-aceita-erros-de-portugues-2789040>>. Acesso em 10 jun. 2012.

⁷ Alguns teóricos insistem na noção de imparcialidade, contudo, como sabemos qualquer manifestação linguística, quaisquer gêneros textuais nunca foram e nunca serão imparciais, neutros (GREGOLIN, 2007).

⁸ Edição n°. 2167 de 20 de maio de 2011. Edição digital disponível em: http://www.istoec.com.br/reportagens/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA. Acesso em 10 jun. 2012.

A matéria publicada na revista em questão que traz o título “O assassinato da língua portuguesa” afirma: “Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como “os livro” e “nós pega” causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do País” (ISTO É, 2011). Descartamos a possibilidade de os responsáveis pela matéria terem verificado, de fato, os estragos na aprendizagem de meio milhão de brasileiros decorrentes do livro didático, no entanto, mesmo sem dados, a afirmação foi feita, é claro, a efeito de sensacionalismo. Isto é, pouco importa se o que está sendo dito é verossímil ou não, o que importa é fazer com que os leitores acreditem, se sintam sensibilizados, comovidos com a causa (BUCCI, 1996 apud BACCEGA, 2000). Isso acontece porque a grande mídia parece conhecer profundamente quais as crenças que o povo mantém, evidentemente, porque muitas delas são sustentadas pela própria indústria midiática.

Ainda no decorrer da matéria, de forma questionável, contrastam a autora do livro didático com uma escritora literária:

Autora desconhecida, sem grandes feitos na área da educação, Heloísa se viu no centro de uma polêmica que envolveu escritores, linguistas e professores. Por mais que alguma voz aqui e ali tenha defendido os argumentos de Heloísa, além dos eternos demagogos de plantão, a maioria esmagadora condenou seus métodos de ensino. **Uma das mais importantes escritoras brasileiras,** Nélide Piñon **tem autoridade – como poucos, a propósito – para falar sobre a língua portuguesa.** Eis seu veredicto: “O livro confirma a tese de que esteve sempre em curso no Brasil o projeto de manter uma legião de brasileiros como cidadãos de segunda classe”, diz a autora de “Vozes no Deserto” (Grifo nosso).

A revista ISTO É, ao apontar a autora Heloísa como *desconhecida e sem grandes feitos na educação*, na verdade, parece querer relacionar o trabalho da pesquisadora a algo que não deve ser levado a sério – cabe destacar que neste trecho ela sequer tem sobrenome e anteriormente é apresentada como sendo Heloísa *Campos* e não *Ramos*, o que demonstra uma desatenção e descaso para com sua identidade de professora e pesquisadora. Em contraponto, a escritora Nélide Piñon é caracterizada como *uma das mais importantes escritoras brasileiras*, que, em razão disso, tem *autoridade* para falar sobre o assunto. Fica evidente que os responsáveis pela matéria sabem que a linguagem é um meio eficaz de persuadir, é algo que detém muito poder e que pode causar efeitos grandiosos no leitor. Contudo, dizer que um escritor, independentemente da sua importância no cenário literário, é autoridade para falar da

língua pelo fato de usá-la com propriedade – não negamos – para produzir obras literárias e, por outro lado, ignorar uma cientista⁹, que tem a língua como principal objeto de investigação teórico-científica e não como ferramenta artística e cultural, é um grande pedantismo e revela a imaturidade e a falta de propriedade da grande mídia em tratar de questões de linguagem.

No restante da matéria ainda se vê a exploração das famosas frases “os menino pega o peixe” e “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” de modo perjorativo, e ainda traz opiniões de “escritores premiados e especialistas” sobre o livro que tolera erros de gramática: “Se ele tolerar infração às regras, então para que serve a escola?”, diz Francisco da Silva Borba em entrevista à matéria. Não é preciso muito esforço para imaginar quais opiniões foram destacadas na revista, curiosamente quase todas queriam dizer a mesma coisa: a adoção, pelas escolas, do livro que “ensina erros” foi um grande erro.

Com um propósito nitidamente marcado, a revista *ISTO É* provou que sua equidade é uma farsa, já que também traz opiniões contrárias às suas, como as ideias de Marcos Bagno, mas para tentar desconstruí-las, atribuindo-as a uma atitude demagógica: “Por mais que alguma voz aqui e ali tenha defendido os argumentos de Heloísa, além dos eternos demagogos de plantão, a maioria esmagadora condenou seus métodos de ensino” – essa “maioria esmagadora” (adjetivo interessante neste contexto) refere-se ao arsenal de autores que a revista selecionou para criticar cruelmente o livro.

Esse tom pode ser constatada também em outros meios midiáticos. O telejornal *Bom dia Brasil* (da Rede Globo) mostrou a sua indignação em relação ao livro didático por meio de discursos revoltos e cheios de certezas proferidos pelo jornalista Alexandre Garcia e também pelo consultor e professor de português Sérgio Nogueira.

Em um ponto da discussão, ao ser questionado sobre a existência de algum preconceito linguístico apontado pelo livro didático, Sérgio Nogueira dá a seguinte resposta:

⁹ Não queremos defender de maneira alguma a ideia de que os estudiosos/cientistas da língua não possam ser questionados sobre seus estudos ou que não possam estar errados, caso contrário toda esta pesquisa se mostraria incoerente, já que aqui acatamos e refutamos posicionamentos autorais diversos a partir de um recorte teórico que julgamos pertinente. Contudo, consideramos que a abordagem da revista *ISTO É* não foi adequada, visto que um ponto de vista é altamente privilegiado em detrimento de outro, mantendo a crença de que apenas os grandes escritores seriam capazes de usar ou falar com propriedade sobre a língua.

- O que mais me irrita nessa situação toda é que se falamos tanto em preconceito, discriminação, eu acho que discriminação maior é você... alguém acreditar que nossa criança é incapaz de aprender a fazer plural, a concordar verbo com sujeito. Gente, o soletrando tá provando isso aí, questões ortográficas mais complexas eles são capazes de aprender.
- O Sr. está falando do programa do Luciano Huck?, [pergunta a jornalista].
- Do Luciano Huck, do qual eu participo, sou testemunha. Ninguém me disse nada, eu vejo, sinto isso. (transcrição nossa)¹⁰.

Não discordamos de Sérgio Nogueira de que a real discriminação é acreditar que alguém não é capaz de fazer algo. Contudo, talvez seja o que grande parte dos professores de língua vem demonstrando ao duvidar da capacidade de um aluno em dominar e transitar por várias variantes da mesma língua (variantes cultas, populares, etc.). Como aponta Ataliba Castilho (2011), professor do Departamento de Linguística da Unicamp, falar aos alunos que eles *podem* falar “os livro” é um erro pelo simples fato de que todos eles já falam assim¹¹.

Contudo, o grande desafio é capacitar o aluno para o domínio dos diferentes usos da língua. Além disso, outro ponto que chama a atenção na fala do professor Sérgio Nogueira é o de apontar o programa *Soletrando* do programa Caldeirão do Huck como amostra de sucesso na aprendizagem de “questões ortográficas mais complexas”. Não obstante (sem querer reduzir a importância da ortografia oficial que os participantes do programa devem memorizar), não acreditamos que o domínio ortográfico de um número x de palavras seja suficiente para se atingir aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais chamam de competência discursiva¹²–, pois também consideramos preponderante o domínio de elementos textuais diversos, tais como coesão e coerência, tanto na escrita quanto na fala. O exemplo citado pelo professor e consultor Sérgio Nogueira mostra-nos em quais parâmetros científicos ele se baseia para emitir suas opiniões e crenças sobre a língua e seu ensino.

¹⁰ Telejornal exibido em 17 mai. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=lg-nl-2a7tU>>. Acesso em 20 jul. 2012.

¹¹ Ideia retirada da entrevista; jornalista Ederson Granetto do programa *Notícias UNIVESP*, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DROHTF4iaiQ>>. Acesso em 20 jul. 2012.

¹² “Competência discursiva (...) está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (BRASIL, 1997, p. 29).

Sobre essa edição do *Bom Dia Brasil* e outros casos da mídia, Sírío Possenti, professor de linguística da Unicamp (SP) se manifesta:

Alexandre Garcia começou um comentário irado sobre o livro em questão assim, no *Bom Dia, Brasil* de terça-feira: “quando eu TAVA na escola...”. Uma carta de leitor que criticava a forma “os livro” dizia “ensinam os alunos DE que se pode falar errado”. Uma professora entrevistada que criticou a doutrina do livro disse “a língua é ONDE nos une” e Monforte perguntou “Onde FICA as leis de concordância?”. Ou seja: eles abonaram a tese do livro que estavam criticando. Só que, provavelmente, acham que falam certinho! Não se dão conta do que acontece com a língua DELES mesmos!! (POSSENTI, 2011).

Não nos faltariam exemplos de como a mídia televisiva e impressa, sem quaisquer fundamentos científicos, se pronunciou atacando o livro didático *Por uma vida melhor*, o que “nos revela, para começar, a patente ignorância que impera nos nossos meios de comunicação a respeito de língua e de ensino de língua” (BAGNO, 2011, p. 13)¹³. Contudo, podemos encontrar também textos de professores e pesquisadores que se manifestaram favoravelmente ao livro de Helóisa Ramos, mas infelizmente esses pronunciamentos não foram legitimados na grande mídia. Uma surpreendente exceção no caso desse livro didático foi o programa *Grampo MTV* (exibido na *MTV Brasil* que em uma de suas exibições (em 05 set. 2011)¹⁴ se dedicou a discutir as questões de língua numa abordagem atual e crítica. O programa discutiu e mostrou questões de adequação, noções de escrita, fala e ortografia, assim como depoimentos de alunos e professores, tal como a autora do livro em questão que teve bem mais do que 30 segundos para se manifestar e se “defender” de todas as críticas negativas que a cercaram após a publicação do livro “Viver, Aprender. Por uma vida melhor”. O programa em questão ganhou um caráter crítico ao mostrar a opinião de todos os envolvidos na “polêmica” e, dessa forma, tentar esclarecer os maus entendidos.

Exceções à parte, em resposta à “gritaria” que, em geral, a mídia fez, a “Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação”, uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, cuja missão é promover os direitos educativos, culturais e da juventude¹⁵, publicou um dossiê com 26 pronunciamentos de intelectuais, professores e pesquisadores como Marcos Bagno, Sírío Possenti, Cristóvão Tezza, Carlos Alberto

¹³ Pronunciamento retirado Dossiê intitulado *Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o assunto*.

¹⁴ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=Pehd9eBulhc&feature=relmfu>>. Acesso em 20 jul. 2012.

¹⁵ Mais informações em <http://www.acaoeducativa.org/>

Faraco, entre muitos outros, e também de associações como a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) e Associação Brasileira de Linguística (Abralín). Como se pode imaginar, o documento tenta desconstruir ideias preconceituosas a respeito do livro *Por uma vida melhor*, discutindo as concepções de língua(gem) e ensino que dialogam com as teorias linguísticas, as quais são base, também, de documentos oficiais da educação básica como os PCN (1997).

Por fim, toda a repercussão do livro didático nos forneceu exemplos suficientes para demonstrar nessa discussão que a grande mídia desconsidera os avanços dos estudos linguísticos feitos na academia brasileira há pelo menos 30 anos, fato que apenas confirma a distância que existe entre as reflexões científicas feitas nas universidades e as “verdades” veiculadas pela imprensa. Nesse sentido, Charaudeau (2010, p. 18 - 19) reflete:

As mídias acham-se, pois, na contingência de dirigir-se a um grande número de pessoas, ao maior número, a um número planetário, se possível. Como fazê-lo a não ser despertando o interesse e tocando a afetividade do destinatário da informação? A não ser distribuindo “no mundo inteiro as mesmas simplificações e os mesmos clichês”? As mídias estariam se violentando e, sem se darem conta disso, tornando-se manipuladoras. Daí que, num efeito de retorno, tornam-se automanipuladas, formando um círculo vicioso, “o da mídia pela mídia, tal como outrora o foi o da arte pela arte”. (grifo nosso)

É importante pensarmos que os meios de comunicação de massa estão presentes em todas as esferas sociais, o que pode favorecer seu caráter nocivo se o espectador não possuir autonomia suficiente para discernir as distintas funções, estratégias e objetivos desses veículos. É claro que toda generalização é problemática e revela uma concepção intransigente sobre as coisas, por isso se faz necessário reconhecer a heterogeneidade da mídia brasileira. Aqui não nos referimos a todas as faces dessa máquina midiática, obviamente, por diversas razões, como a questão do foco da pesquisa e da extensão deste texto. Infelizmente os exemplos de poder e ratificação de mitos são muito maiores em especial nos textos televisivos e em revistas e jornais impressos e digitais – o que justifica nosso recorte analítico.

Dos exemplos aqui discutidos, pudemos perceber essa conduta de violência e manipulação citada por Patrick Charaudeau, numa atitude que demonstra certo descaso do compromisso com a comunicação social em favor de uma autopromoção, reiterando valores e mitos preconceituosos, ignorando as identidades populares em prol de um

elitismo que, de fato, favorece o crescimento midiático. Essa automanipulação da mídia repercute em sérios problemas para a educação brasileira, uma vez que legitima crenças linguísticas e uma pedagogia tradicional que vem sendo mantida por muitas instituições de ensino e professores, mesmo em desacordo com os parâmetros que regem a educação do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCEGA, M. A. Crítica de televisão: aproximações. In: MARTINS, M.H. (org.) **Outras leituras- Literatura, televisão, Jornalismo de arte e cultura. Linguagens interagentes**. SP: Senac. 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A.M.F. BARCELOS e M. H. V. ABRAHÃO (Orgs.), **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Ed. Pontes, 2006, p.15 - 42.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. 1. ed., 1. Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2007.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GREGOLIN, M. R.. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.
- LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, S. **Aceitam tudo**. Maio. 2011. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00-Aceitam+tudo.html>> Acesso em: 03 mar. 2013.
- RAMOS, H. Escrever é diferente de falar. In: **Viver, aprender: educação de Jovens e Adultos – Por uma vida melhor**. Organização: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Brasília: Ministério da Educação, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

MULTILETRAMENTOS E RAÇA/ETNIA: NOVOS TEMPOS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Susana Aparecida Ferreira (Doutoranda) - UNIOESTE
Aparecida de Jesus Ferreira (Phd) - UEPG

RESUMO: Esse trabalho objetiva realizar reflexões iniciais sobre os novos letramentos na sala de aula de Língua Inglesa, bem como suas confluências com a maneira que o professor aborda as questões étnico/raciais, pensando sobre como os multiletramentos podem contribuir para tal, afirmando e valorizando a cultura afro-descendente. Refletindo a respeito de como as novas teorias de ensino/aprendizagem veem de encontro às necessidades educacionais que são impostas por um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Em um contexto cada vez mais digital, alunos cada vez mais bombardeados por informações que estão por toda a parte, nos veículos de informação, sejam via rádio, televisão e/ou principalmente pela internet. Dentro deste contexto, qual é o papel do professor? Como deve-se ensinar? Ensinar o quê? Para quem? Para tais questionamentos serão trazidos como aporte teórico autores que refletem sobre as novas teorias de letramento, como por exemplo: Cope e Kalantzis (2008), Borba e Aragão (2009), Formação de professores e identidades: Ferreira (2006), Moita Lopes (2002), (2003), raça/etnia: Gomes (2005), Van Dijk (2008), Ferreira (2011), Ferreira (2012), entres outros que venham a contribuir de maneira esclarecedora sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos tempos atuais, focando a questão de raça/etnia.

Palavras-chave: Multiletramentos. Raça/etnia. Formação de professores de língua inglesa.

0 Introdução

Em tempos de globalização, a rapidez com que as informações chegam até nós é impressionante e segue no ritmo dos bits, bytes e mega bytes. Nesta velocidade de transformações a necessidade de mudanças na educação e nas práticas escolares torna-se notória, à medida que a sociedade vai se modernizando, se modificando e mudando juntamente com as novas tecnologias, à medida que estas estão influenciando a própria educação (MATTOS, 2011, p.33). E a rapidez no acesso às informações e a popularização principalmente da internet, o conhecimento construído na coletividade, como algo indispensável no dia-a-dia faz com que os alunos precisem de algo mais do

que lousa, giz e práticas já tidas como obsoletas para conseguir interagir de modo satisfatório na educação escolar. Enquanto o professor está tentando repassar algo por meio de quadro negro e giz, o aluno já pode estar com seu celular (ou ipad, ou notebook) conectado à internet, por exemplo, Mattos (2011), Alda (2012), Dal Molin (2003), Monte Mór & Menezes de Souza (2006), (2008). Esta geração está imersa nas tecnologias e tem facilidade em apreendê las. E, é neste contexto cada vez mais digital, alunos cada vez mais bombardeados por informações que estão por toda a parte, nos veículos de informação, sejam via rádio, televisão e/ou principalmente pela internet. Dentro deste contexto, qual é o papel do professor? Como deve-se ensinar? Ensinar o quê? Para quem?

Frente a essas discussões pretendemos realizar algumas reflexões para tentar entender, como se dá a utilização dos novos letramentos na sala de aula de Língua Inglesa, bem como suas confluências com a maneira que o professor aborda ou pode abordar as questões étnico/raciais por meio da prática dos mesmos, pensando sobre como os multiletramentos podem contribuir para o trabalho com as questões étnico/raciais em sala de aula de língua inglesa, afirmando, valorizando e dando voz à cultura afrodescendente. Refletindo também, a respeito de como as novas teorias de ensino/aprendizagem vêm de encontro às necessidades educacionais que são impostas por um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Podemos dizer então que, “A mudança social no mundo do trabalho, cidadania e identidades, requerem uma nova responsabilidade educacional” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 198). Este é um dos princípios do multiletramento. O sistema antigo de educação é similar ao estilo capitalistas das fábricas, onde o estado determina o conteúdo a ser estudado e os livros simplesmente acatam. Segundo os autores (2008, p.199) o básico do ensino antigo pode ser resumido em três palavras: leitura, escrita e matemática. Um processo baseado em “decorar” respostas certas, sem reflexão. Ensino que certamente proporcionava conhecimento às pessoas, mas não ensinava a refletir e aplicar esses conhecimentos na vida prática. Os autores (2008) pontuam que, trabalhar com a cultura é necessariamente, trabalhar com a diversidade, sendo que esta perpassa todas as instâncias da organização social. Com estas reflexões, passamos para a justificativa do trabalho.

Tomando como base esta sociedade conectada, com alunos cada vez mais usuários de tecnologias e informados por diversos meios de comunicação,

principalmente internet utilizada também para interagir com outras pessoas e conhecer o mundo sem sair de casa. Podemos formular a seguinte questão: Como essa realidade tem afetado a prática pedagógica deste professor (a)? Como fazer para interagir melhor com esse aluno da sociedade moderna da “era digital”? E, dentro desta sociedade que traz ainda esse preconceito velado a respeito da pessoa negra, o professor consegue trabalhar com as questões de raça/etnia dentro de sala de aula? Consegue se utilizar dos recursos dos multiletramentos para facilitar essa interação? Podemos pensar esses questionamentos ao longo de dessas reflexões e posteriormente a elas.

Esclarecendo o termo *literacy*, tradução para o português: letramento (ou letramentos) e também, contribuindo com as reflexões que estão sendo elencadas, Street (2003, p. 83) traz autores como Brandt; Clinton (2002) para esclarecer que o letramento geralmente ocorre partindo das situações “locais” para o contexto exterior e traz consigo habilidades e significações. Os estudos sobre os novos letramentos já começam a se disseminar fortemente, consolidando com seus estudos. O autor fala em letramentos no plural, devido à multiplicidade de maneiras de tornar-se letrado, ainda, Segundo o próprio autor (2003, p83) a contribuição importante desses novos estudos é o fato de o mesmo ir além de abordagens etnográficas e se interessar em mais do que apenas o “local”.

Portanto podemos perguntar: O que há de novo nessas teorias? Bem, os letramentos antigos estão sendo ressignificados e considerando o indivíduo não como “tabula rasa”, mas como um ser pensante que já tem seus conhecimentos empíricos sobre o mundo social, um sujeito que pode também ser agente da sociedade e na sociedade em que vive, sendo ele proprietário de diferentes identidades que passeiam por contextos diferentes. Não apenas ensinando habilidades mecanicistas, mas formando cidadãos críticos e reflexivos. A seguir, pontuamos algumas reflexões a respeito dos conceitos de alfabetização, letramentos e novos letramentos, em segundo lugar, colocaremos alguns conceitos sobre multiletramentos e multimodalidade, em terceiro lugar raça e etnia e, finalmente as últimas considerações deste trabalho.

II Do conceito de alfabetização aos novos letramentos

Paulo Freire, considerado um dos maiores pensadores na área educacional do século XX, já trazia o conceito de alfabetização de uma nova maneira, uma maneira crítica de pensar e “ler o mundo”, ou seja, “leitura crítica da leitura” envolvendo a compreensão crítica do conceito de alfabetização (FREIRE, 1989, p.9). Uma prática pedagógica que ia além do ato de ler e escrever, que visava formar um cidadão capaz de formular sua própria opinião sobre o mundo, libertando-se da opressão do sistema que o cercava. A partir das reflexões de Paulo Freire, surgiram muitos seguidores de sua teoria, uma pedagogia crítica e libertária.

O termo alfabetização acabou então definindo um ensino mecanicista e positivista, portanto em novos tempos era preciso não só outra nomenclatura, mas uma releitura deste termo adequando-o às necessidades sociais contemporâneas do falante real. Kleiman (2005) atribui a ressignificação deste conceito à Mary Kato em 1986 onde a mesma cunhou o termo *letramento*. Para esclarecer este conceito podemos recorrer à Kleiman (2005, p.6), onde a autora define que “‘letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Porque a escrita está por todos os lados fazendo parte da paisagem cotidiana [...] (KLEIMAN, 2005, p.6). A importância das novas abordagens de letramento se torna notória à medida que se mune de pesquisas realizadas a respeito do tema, onde fica clara a sua importância devido à consideração do contexto histórico social do sujeito aprendiz. Os estudos sobre as novas teorias de letramento já vem sendo realizados há algumas décadas e no Brasil esta tomando cada vez mais corpo. Não apenas ensinando habilidades mecanicistas, mas formando cidadãos críticos e reflexivos.

III Multiletramento e multimodalidade

Optamos por utilizar os termos multiletramentos e multimodalidade neste trabalho pela relação que eles têm com os desafios da modernidade sobre o aprendizado, ou seja, as múltiplas maneiras de fazer significado e olhando para a questão de raça/etnia na sala de aula, pensando como os multiletramentos podem ser apresentados em sala de aula e como podem se relacionar com as questões raciais. Quanto ao primeiro termo Borba e Aragão (2012, p.231) definem como: “[...] estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da

linguagem”. Este termo segundo Borba e Aragão (2012, p. 231), que se baseiam em Cope e Kalantzis (2001), engloba as mudanças sociolinguísticas e culturais que permeiam a sociedade atual, bem como a maneira como tais questões se correlacionam com a pluralidade linguística e rapidez de informações, ao passo que todas essas transformações nos exigem novas competências linguísticas e comunicativas para que possamos construir significados de múltiplas maneiras. O termo multiletramento é colocado por Borba e Aragão (2012, p. 233) como um conceito “guarda-chuva”, que vem englobar várias habilidades, como: letramento digital, letramento crítico, hipertexto, gêneros digitais, cidadania, inclusão e o outro termo que colocamos acima, a multimodalidade. Ou seja, a multimodalidade é uma das habilidades que se tornam necessárias para um professor “multiletrado”, conseguindo se utilizar de ferramentas multimodais para mediar o aprendizado, com essas muitas formas de apresentar um texto: linguística, verbal ou não verbal, etc. Esses termos se tornam importantes à medida que se conectam às nossas reflexões de como as múltiplas formas de construir o significado podem acontecer na sala de aula, e, acontecer de maneira reflexiva, principalmente no que se trata das discussões sobre Raça/etnia.

Os pesquisadores Borba e Aragão (2009) retomam a origem das discussões acerca do conceito de letramento o qual deu origem ao que, hoje, se denomina de multiletramento. Para estes autores (2009) o termo letramento foi introduzido por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como a linguística (Kleiman, 1995) e a educação (Soares, 2004), com Paulo Freire (1980) (pai do letramento crítico, cuja origem está na pedagogia crítica de Paulo Freire) em 1976 quando ele criticava o ensino mecanicista, direcionado para a decodificação das palavras, excluindo seu valor social. Concordamos com Borba e Aragão (2009), que nesse sentido, podemos traçar uma diferença entre ser alfabetizado, referindo-nos àquele indivíduo que apenas decodifica as letras, e ser letrado, indivíduo multiletrado é aquele que lê e escreve atendendo as intensas demandas sociais, bem como utiliza as novas tecnologias de modo relevante.

Dentro desta perspectiva, ainda utilizando das reflexões de Borba e Aragão (2009), professores e professoras tem de partir de uma visão sobre o espaço das aulas de línguas como um lugar de resignificação, de reconstrução e reflexão numa constância permanente, sendo eles/as imbuídos de valores e princípios nas suas próprias ações para o bem-estar da sociedade, para tanto o (a) docente deve se dotar de uma postura crítica e

reflexiva sobre a sua própria formação, pois tais valores e princípios podem influenciar na formação de seus alunos de maneira significativa.

Duboc (2007) atribui à disseminação do letramento sendo conceituado como “desenvolvimento de habilidades para lidar com um determinado sistema semiótico e ser capaz de criar, recriar e negociar sentidos (DUBOC, 2007, p.265)”. A respeito deste movimento, desta necessidade de ajustar a educação à globalização, a pesquisadora pontua que uma nova epistemologia pedagógica está surgindo, bem como uma nova epistemologia do conhecimento também. Neste caso, Duboc (2007, p.271) pontua que é preciso repensar a avaliação da aprendizagem de línguas, adequando-a a perspectiva dos estudos dos novos letramentos, convidando o leitor a pensar uma outra base epistemológica para a educação atual, no caso da pesquisa de Duboc, a avaliação nas aulas de língua inglesa.

Walkyria Monte Mór (2007) publica um trabalho a respeito de uma pesquisa que realizou com alunos da universidade, trabalho no qual analisa os resultados de uma pesquisa realizada com universitários que fazem uso da internet. A intenção é observar a habilidade no ato de interpretar desses alunos. Essas reflexões fazem parte de um trabalho mais abrangente¹ referindo-se às práticas dos novos letramentos e multiletramentos em sala de aula. Monte Mór (2007, p. 42-43) coloca que um dos objetivos desta pesquisa é verificar o que precisa ser mudado nos currículos universitários, ou seja, o que precisa ser adequado às necessidades reais contemporâneas. Foi uma pesquisa exploratória e etnográfica, a geração de alguns dos dados foi obtida com entrevistas. Foi um trabalho realizado também a partir de um filme que tratava sobre relacionamentos virtuais, então, os alunos foram solicitados a relacionar a realidade com a ficção, identificando o filme com a situação social real em que esses alunos vivem.

“Essa investigação, portanto, observa se uma habilidade desenvolvida por um usuário dessa nova mídia – a Internet – que possibilita uma *mente em rede* é transferida para a prática dialética comunicativa desse usuário quando este interage com uma outra mídia que aparentemente não requer (ou não necessariamente requer) a referida *mente em rede*, embora muito possa se beneficiar desse tipo de lógica (MONTE MÓR, 2007, p. 32)”.

¹Monte Mór, W. (2006). Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy in Menezes de Souza, L. M. T. (ed), Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence, **Language and Intercultural communication** (Special Edition), Vol 6:2. London: Multilingual Matters.

A linguagem digital e sua relação com a educação já vem sendo estudada pelos teóricos que pesquisam os novos letramentos e multiletramentos: Luke & Freebody (1997), Synder (2000), Gee (2003), Monte Mór (2007). Segundo Monte Mór (2007, p. 31) Esses estudos refletem as percepções a respeito das mudanças na maneira de como o conhecimento está sendo construído.

Como pudemos perceber, desde a pedagogia crítica de Paulo Freire, os estudos que primam pelo letramento como forma de “ler o mundo”, só vem crescendo. E, a pedagogia dos novos letramentos só vem a contribuir com um regime educacional que necessita de caminhos para preparar seus alunos para viverem em sociedade, uma sociedade que pode explorar todos os recursos que as novas teorias e novas tecnologias trazem, e, também se apropriar dessas práticas para tornar-se cidadão mais reflexivos e conscientes dos seus lugares na sociedade, sempre entendendo todos somos iguais em nossas diferenças. No próximo tópico, aproveitamos esse gancho e trazemos alguns conceitos referentes à raça/etnia que são utilizados neste trabalho.

IV Raça/etnia: alguns conceitos²

Uma preocupação recorrente de pesquisadores, educadores e mesmo ativistas do movimento negro é valorizar a cultura afrodescendente, desconstruindo estereótipos ao passo que se realize reflexões e se obtenha informações da Cultura Africana como um todo, desmistificando que a história da população negra começa a partir da escravidão, mostrando que existe uma história antes disso, e por trás desse capítulo triste. Sobre raça/etnia seguem abaixo alguns conceitos que nos auxiliam na reflexão sobre estas identidades sociais: conceitos de raça e de etnia.

Raça: Segundo Ferreira (2006, p. 29), esse termo é complicado à medida que remete a traços biológicos de espécies distintas. Gomes também pontua que “[...] podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*” (GOMES, 2005, p. 49). Ferreira (2006, p. 29) raça deve ser entendida no sentido construído socialmente e historicamente na nossa sociedade.

² As reflexões sobre raça/etnia aqui contidas já foram iniciadas em minha dissertação de mestrado: *Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero: vozes de professoras e alunos (as)*, também em artigo publicado na revista RevLet. *Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sócias em sala de aula de línguas*. 2011. Issn: 2176-9125.

Etnia: “É o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Ou ainda, “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12).

Citando a pesquisa de Silva (2003), pesquisadora que, como ativista do movimento negro, além de pesquisadora sobre o tema racial, também tem muito a contribuir com as reflexões sobre raça/etnia nos materiais de ensino, pois, neste trabalho, também direcionarei o foco para a reflexão dos professores. A autora apresenta os estereótipos como grandes vilões do fracasso escolar das crianças negras:

Além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos podem determinar a rejeição inconsciente a um saber que humilha. Em uma sociedade onde dois mundos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e culturais desiguais, inexistem o reconhecimento das diferenças, enquanto distinções fenotípicas e culturais e não como desigualdades (SILVA, 2003, p. 17).

Todos esses fatores que Silva (2003, p. 18-19) menciona contribuem ainda para acentuar a ideologia do branqueamento e o modo como ela está sendo expandida por meio dos livros didáticos, fazendo com que a criança negra internalize essa representação estereotipada de inferioridade, culminando na autorrejeição e na rejeição do semelhante. Segundo ela (2003), cabe ao professor ser um mediador entre aluno e material, tornando possível uma reflexão crítica, desenvolvendo um posicionamento próprio do aluno. Nesse trabalho, a pesquisadora firma a importância do professor-reflexivo e “[...] também de proporcionar uma ação corretiva e criadora sobre os estereótipos em relação ao negro no livro didático” (SILVA, 2003, p. 20-21). Portanto, acredito, pautada nas novas teorias de letramento, Street (2003), Cope & Kalantzis (2008), Borba e Aragão (2009), entre outros, que o professor deve ir além do livro didático, otimizá-lo com outros recursos didáticos, que na era da tecnologia podem ser variados, vindo a contribuir com a prática do professor, também auxiliando na compreensão a ser gerada por parte do aluno, bem como sua própria interação com a disciplina e o contexto cultural que ela pode resgatar. Pois não se pode mais admitir que o preconceito seja disseminado por materiais, ou qualquer tipo de recurso midiático a

ser utilizado nas aulas, pois todo qualquer recurso didático que se utiliza em sala de aula pode trazer:

[...] diferenças que podem ser interpretadas como desigualdades ou valorizadas enquanto diferenças, para que não sejam interpretadas de maneira preconceituosa devemos saber como refletir com nossos alunos, não é possível “pular o exercício e ir para a próxima página”, dúvidas poderão surgir a qualquer momento e tem de ser sanadas e discutidas no grupo para que o aluno consiga fazer seu próprio juízo de valor e não continue repetindo formas de preconceito que se arrastam através dos tempos e vão da escola pra sociedade (FERREIRA, A.J; FERREIRA, S.A, 2011, p. 125).

Não é possível que o professor faça “vista grossa” para o que não tem condições de refletir. É preciso que o professor seja um pesquisador e com seu olhar crítico e seu bom senso, esteja atento para estas questões, dessa maneira irá contribuir para melhores reflexões em sala, não ensinando o texto como pretexto, mostrando que as aulas de língua inglesa podem ser muito mais do que aprender a gramática, a simples aquisição de habilidades, pode ser uma janela aberta para um mundo de cultura e conhecimento compartilhado por todos, brancos e negros, sujeitos iguais e capazes de aprender a refletir criticamente além dos muros escolares, levando o conhecimento e as reflexões adquiridas para a vida, para uma sociedade melhor e mais igualitária. Com essas reflexões passamos para as considerações finais deste trabalho.

V Considerações finais

Assim como a vida evolui e tudo se move, a educação também tem a necessidade de acompanhar esse ritmo ditado pela modernidade, informações que chegam a todas as classes sociais, sem distinção. Como trabalhar o conteúdo necessário na sala de aula, utilizando ainda lousa e giz? Como competir com as novas tecnologias? Bem, será que ao invés de competir os professores não deveriam unir-se às tecnologias? Aproveitando o acesso e a habilidade que os alunos de hoje tem para lidar com as tecnologias? Provavelmente um ponto importante neste assunto seja a formação de professores para que aprendam a lidar com as novas tecnologias e assim consigam interagir de uma melhor forma com seus alunos, ensinando-os a pesquisarem o que pode ser útil para determinado assunto sem perderem-se em um mar de informações.

Como já pontuamos no início deste, muitas são as questões que permeiam ensino em tempos de globalização digital, é necessário que reflitamos a respeito do papel do professor, como deve-se ensinar? Ensinar o quê? e para quem? De que maneira esta realidade está afetando ou se integrando à prática pedagógica do professor? De que maneira interagir melhor com os alunos? São perguntas que só a pesquisa e o entendimento de que o mundo mudou, assim como os maneiras que usamos para nos comunicar entre si e com o mundo todo, poderão nos trazer a respostas. Por meio de nossa prática pedagógica, de discurso interagimos com nossos alunos, Moita Lopes (2002, p. 30) coloca que a natureza social é típica do discurso, na qual o significado é construído no envolvimento de pessoas diferentes com diferentes discursos e em variadas circunstâncias, que podem ser culturais, históricas e, ainda, particulares. Assim, tomando o discurso como prática social, vendo o aluno como um cidadão que se tornará crítico e reflexivo a respeito das informações que recebe, que a prática escolar poderá refletir além dos muros escolares, numa sociedade mais igualitária e digna para as minorias.

Faz-se importante pensar na elaboração das práticas e dos discursos, para que assim seja então possível nos “[...] engajar com a diferença, com os discursos que a constituem e com o poder que a atravessa [...]” (MOITA LOPES, 2003, p. 34). A respeito da diferença, em forma de desigualdades Van Dijk, traz uma colocação muito pertinente, ele fala da situação do racismo em toda a América Latina, podemos transportar essa reflexão para o nosso contexto atual:

As desigualdades na interação diária com os indígenas e com as pessoas negras em sociedades tradicionais, em que todos os grupos tinham seu lugar e papel próprios, pareceram tão “naturais” que a ideia de dominação racista foi geralmente vista –e, muitas vezes, ainda o é– como uma acusação absurda [...] onde foi reconhecida a desigualdade social, e não à raça, sem investigar completamente as várias raízes da desigualdade de classe e pobreza. [...] tanto os latino-americanos como os outros cientistas interessados nos grupos africanos ou indígenas na América Latina focalizaram as propriedades étnicas desses grupos em vez das práticas diárias de racismo cometidas pelas outras elites (sobretudo a branca) (VAN DIJK, 2008, P.13).

Essa é nossa missão enquanto professores crítico e consciente de nosso papel em sala de aula, conseguir perceber onde estão os estereótipos e as naturalizações, para que assim possamos lidar com elas no dia a dia, fazendo também com que nosso aluno se afirme enquanto pessoa negra com todos os seus valores, ou enquanto pessoa de qualquer outra etnia que seja livre de preconceitos.

Ferreira (2012, p. 194) aponta que as questões étnicas e identitárias vêm sendo discutidas em seminários, congressos, mesmo publicações científicas, muitas vezes, são dados, descrições, explanações ou colocações de problemas existentes. No entanto, o que falta, neste contexto em que nos inserimos e estamos conhecemos os problemas que convivem na educação, dentre eles, a questão de como os professores estão entendendo essas novas formas de letramento, como estão incorporando essas múltiplas maneiras de letrar seu aluno em suas práticas pedagógicas cotidianas. E mais, de que maneira tudo isso pode contribuir para a formação do cidadão, livre de preconceito étnico/racial, social, etc. É necessário mais pesquisas e publicações que deem direcionamento para o professor, no sentido de auxiliá-lo nas suas práticas nesta sociedade tão globalizada e digital. Porque o primeiro passo foi diagnosticar, agora precisamos de caminhos para a ação.

Referências

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramento e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. UESC - Ilhéus-BA. 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-33.pdf>. Acesso em: 20/06/2013.

_____. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. Revista Polifonia, Cuiabá, Mt, v.19, p.223/240, 2012.

COPE, Bill. Language ; KALANTZIS, Mary. Education and Multiliteracies. May and N. H. Hornberger (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195/211. 2008

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segunda as novas teorias de letramento. Fragmentos, número 33, p. 263/277, Florianópolis/ julho/2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino Cascavel / Aparecida de Jesus Ferreira. Cascavel: Coluna do saber, 2006.

_____. Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de Raça/Etnia. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (51.1): 193/215, jan./jun.2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 03, nº 02, ago/dez, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003*. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Impresso em Setembro de 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Tab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46 (1): 31-44, Jan./Jun.2007.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

SILVA, Ana Celia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* / Ana Celia da Silva. _ Salvador: EDUFBA, 2001. primeira edição, 2. tiragem, 2003.

STREET, Brian. What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University. May, 12, 2003. p. 77/91.

VAN DIJK, Teun A. *Racismo e Discurso na América Latina*. Teun A. Van Dijk (org).- São Paulo: Contexto, 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

NELSON MANDELA, UMA LIÇÃO DE VIDA: UM ESTUDO DO HERÓI TRÁGICO NO SÉCULO XX

Suzana Mierzva Ribeiro (MESTRE)

Deangelis Andriago Ruhmke (MESTRE)

*Sonho com o dia em que todas as pessoas
levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos
para viverem como irmãos.*
Nelson Mandela

Este trabalho analisa *Nelson Mandela*, uma lição de vida (2005), de Jack Lang, sob a perspectiva de Mandela como sujeito da opressão resultante do colonialismo, bem como dos motivos individuais e contextuais que o levam a lutar contra o regime ditatorial do *apartheid*. Analisa-se inicialmente a organização da história de vida de Nelson Mandela, estruturada por Jack Lang em forma de um drama em cinco atos, em que, no dizer de Nadine Gordimer, Mandela é identificado com personagens que marcaram a história da filosofia moral, e a ação vai do passado ao presente, desde Ésquilo e Sófocles até Beckett.

Como não se trata nem de uma biografia canônica, nem de uma peça teatral propriamente dita, pergunta-se o que leva Jack Lang a se utilizar da forma trágica para estruturar sua história de vida de Mandela. Levantamos a hipótese de que a grandeza da luta de Mandela contra o *apartheid* é comparável à dos heróis trágicos que enfrentam a fúria dos deuses, ou dos homens.

O teatro, portanto, seria o único meio apropriado para abordar a tragédia inominável de um homem mantido na prisão durante vinte e sete anos, em pleno século XX, por defender suas ideias de liberdade. Para considerações sobre gêneros memorialísticos referenciais, utilizam-se os conceitos de Philippe Lejeune; para o exame da crise identitária do colonizado em confronto com o poder opressivo do

colonizador, e a violência como busca de solução, os conceitos de Thomas Bonnici, Frantz Fanon e Stuart Hall.

A história é narrada por Jack Lang, com base na biografia de Mandela. Lang é doutor em ciências políticas e direito público; foi ministro da cultura e educação e exerceu vários mandatos como deputado, nacional e europeu. Sempre pelo partido socialista. Criou o festival internacional de teatro de Nancy. O interesse pelo teatro é comum ao biógrafo e ao biografado. Lang fará a comparação de Mandela com personagens do teatro e, no decorrer do “drama biográfico”, revela que Mandela era um amante do teatro, que leu e encenou várias peças durante os vinte e sete nos que passou na prisão. Por outro lado, para ser líder e bom advogado, Mandela precisava atuar tanto diante de seus liderados, como nos tribunais.

Nelson Rolihlahla Mandela é um importante líder político da África do Sul, que lutou contra o sistema de *apartheid* no país. Nasceu em 18 de julho de 1918, na cidade de Qunu (África do Sul). No primeiro ato, é descrito o nascimento de Mandela, seu nome tribal: “aquele que cria problemas”, e parte da infância em que teve regalias. Não entra na linha sucessória do trono Thembu, mas seu pai, o chefe Thembu de Mzero é um personagem importante, “conselheiro de reis e fazedor de reis” (MANDELA, citado em LANG, 2008, p.23), homem destemido que desafiou um magistrado branco, por achar que suas determinações não eram justas:

(...) “A resposta de seu pai revelou claramente que ele achava que o magistrado não tinha nenhum poder legítimo sobre sua pessoa. Quando se tratava de assuntos tribais, ele não se guiava pelas leis do rei da Inglaterra, mas pelos costumes thembu. O que o movia não era amor-próprio ferido, mas questão de princípio” (...). (MANDELA, citado em LANG, 2008, p.24).

Foi a decadência da família Mandela, pois seu pai foi destituído do cargo no mesmo instante. Por lutar contra atos que não considerava corretos, perdeu terras e a liderança da tribo.

Por tudo isso Mandela teve grandes dificuldades para estudar, estaria condenado ao analfabetismo e à pobreza. No entanto, foi recomendando ao Conselheiro de Anciãos, o qual mandou Nelson para um colégio interno “você não nasceu para passar a vida nas minas de ouro dos brancos, sem saber escrever o próprio nome” (MANDELA, citado em LANG, 2008, p. 25). Embora tivesse grandes dificuldades no internato, nunca se abateu, persistiu contra tudo e todos, Mandela acreditava que “o diploma seria

um passaporte para o sucesso financeiro” (LANG, 2008, p. 28). Sua admiração pelas leis e muito esforço contribuíram para que se tornasse advogado. Tratava-se, no entanto, de leis feitas por brancos para negros obedecerem. Mais tarde ele perceberá que ser advogado na África do Sul “significa trabalhar num sistema judiciário pervertido, com um código penal cujo principio não é a igualdade, mas seu oposto” (MANDELA citado em LANG, 2008, p. 31).

“Mandela não podia avaliar a opressão branca porque não sentira seu peso” (LANG, 2008, p. 27). Inicialmente, Mandela é apresentado como colonizado que aceita e admira os brancos pela sua inteligência e superioridade. Com base nas teorias pós-coloniais e análise no relato biográfico de Jack Lang, a figura de Mandela emerge como objeto da alienação e opressão do colonialismo. Segundo Frantz Fanon:

A alienação é, portanto, “consequência de um duplo processo: num primeiro tempo, econômico, e, depois, de interiorização, ou melhor, de epidermização” do complexo de inferioridade (1965, p.37). A que o sistema propõe ao colonizado é, afinal, a de negação da própria condição de negro ou árabe, a destituição da sua intrínseca humanidade. (FANON, citado em ABDALA, 2004, p. 74)

Em um primeiro momento Mandela é sujeito passivo às leis e às ordens brancas, até a crise identitária do colonizado, que ocorre quando entra em confronto com o poder opressivo do colonizador. Num determinado momento de sua vida percebe que não se deve aceitar “as muitas afrontas mesquinhas que lhe eram infligidas todos os dias” pelos brancos (MANDELA, citado em LANG, 2008, p. 28). Segundo Thomas Bonnici o colonizado é o sujeito marginalizado pela hegemonia europeia; uma pessoa de raça ou etnia diferente, ou seja, não branca e não europeia (BONNICI, 2003, p. 207). Mandela relata que (...) aprendíamos a nos tornar ingleses negros. Eles diziam, e nós acreditávamos, que as melhores ideias eram inglesas, que o melhor governo era inglês e que os melhores homens eram ingleses (...) (MANDELA, citado em LANG, 2008, p. 26).

Assim confirmamos que Mandela viveu a crise identitária típica do homem do século XX, definida por Stuart Hall como:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade

subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, com resultado de mudanças estruturais institucionais. (HALL, 2006, p. 12)

Esse colapso na identidade do próprio sujeito leva nosso protagonista a perceber que vive na África dos negros, no entanto são os brancos que fazem as leis e ocupam os cargos administrativos maiores. Esse foi o despertar do gigante africano que estava adormecido, a África nunca mais seria a mesma. Após esse despertar iniciou-se a luta contra o regime ditatorial do *apartheid*.

O *apartheid*, que significa "vida separada", era o regime de segregação racial existente na África do Sul, que obrigava os negros e indianos a viverem separados. Os brancos controlavam o poder, enquanto o restante da população não gozava de vários direitos políticos, econômicos e sociais. Ainda estudante de Direito, Mandela começou sua luta contra o regime do *apartheid*. No ano de 1942, entrou efetivamente para a oposição, ingressando no Congresso Nacional Africano (movimento contra o *apartheid*).

O direito à liberdade e igualdade a todos sem distinção de raça, cor, religião ou etnia, são os motivos que levaram Nelson Mandela a pôr sua própria liberdade à prova, afirmando ainda que se preciso fosse morrer para libertar seu povo, ele o faria.

Segundo Thomas Bonnici foi durante o século XX que ocorreu a nítida consciência da subjetividade político-cultural e da resistência de povos e nações contra qualquer tentativa para manter a objetificação ou iniciar uma nova modalidade de dependência (BONNICI, 2003, p. 208). O colonizado não aceitava mais as imposições vindas da colônia. Pois ele também é sujeito pensante com o conhecimento e a sabedoria própria de seu grupo.

No prólogo do livro, Jack Lang afirma que não é sua intenção escrever uma biografia de Mandela, pois o próprio já o fizera; no entanto por meio do teatro pretendia descrever ato por ato a vida de Mandela, comparada às de heróis mitológicos e trágicos. Cada capítulo do livro corresponde a um dos cinco atos da biografia dramatizada do líder sul africano.

No primeiro ato, Mandela é comparado a Antígona, a heroína de Sófocles que luta contra a opressão do Estado. A peça utiliza como base de debate a opressão do Estado e a condição de quem a enfrenta. Mandela é comparado com Antígona diante da impiedosa face do Creonte do *apartheid*, que priva seu povo de todos os direitos humanos.

Ainda nesse primeiro capítulo é mostrada a trajetória de Mandela e os primeiros passos para a libertação de seu povo. Em 1944, participou da fundação do CNA, junto com Oliver Tambo e Walter Sisulu. Durante toda a década de 1950, Nelson Mandela foi um dos principais membros do movimento *antiapartheid*. Participou da escrita e divulgação da “Carta da Liberdade”, em 1955, documento pelo qual defendiam um programa para o fim do regime segregacionista.

No segundo ato, Mandela aparece como chefe de um grupo de rebeldes que luta contra as forças do regime sul-africano, como o celebre gladiador Espártaco lutou contra os romanos. Espártaco era um gladiador de origem trácia, que foi líder da mais célebre revolta de escravos na Roma Antiga, conhecida como "Terceira Guerra Servil", "Guerra dos Escravos" ou "Guerra dos Gladiadores“, quando liderou um exército rebelde que contou com quase cem mil ex-escravos.

Em 21 de março de 1960, um incidente trágico fez com que Mandela passasse a pregar a resistência armada contra o sistema: policiais sul-africanos atiraram contra manifestantes negros, matando 69 pessoas, no dia que ficou conhecido como “O massacre de Sharpeville”. Mandela, que sempre defendera a resistência pacífica contra o *apartheid*, tornou-se comandante do braço armado do CNA, conhecido como "Lança da Nação". Passou a buscar ajuda financeira internacional para financiar a luta.

No terceiro ato, Mandela é comparado a Prometeu, que é acorrentado ao rochedo do racismo por roubar dos deuses e dar aos mortais o fogo da resistência proibida contra o senhor do *apartheid*, Zeus. Prometeu segundo a mitologia é um titã, defensor da humanidade, conhecido por sua astuta inteligência, responsável por roubar o fogo de Zeus e dá-lo aos mortais.

Porém, em 1962, Mandela foi preso e condenado a cinco anos de prisão, por incentivo a greves e viagem ao exterior sem autorização. Em 1964, Mandela foi julgado novamente e condenado à prisão perpétua por planejar ações armadas. Graças a pressões internacionais, foi libertado em 1990, depois de vinte e sete anos na prisão. Pois os movimentos iniciados por Mandela não tiveram fim, foram tomando proporções que nenhum ditador conseguiu controlar. Nelson Mandela tornou-se símbolo da luta *antiapartheid* na África do Sul, que desenvolveu mesmo na prisão, apesar de sofrer represálias.

A prisão não conseguiu calar Mandela, pois por meio de cartas aos movimentos que somente aumentavam dava incentivo, chamando a todos para lutar pelo fim da

segregação racial no país. Neste período de prisão, recebeu apoio de vários segmentos sociais e governos do mundo todo. Com o aumento das pressões internacionais, o então presidente da África do Sul, Frederik de Klerk solicitou, em 11 de fevereiro de 1990, a libertação de Nelson Mandela e a retirada da ilegalidade do CNA (Congresso Nacional Africano).

No quarto ato, por fim, Mandela é Próspero, sujeito de sua própria época, benfeitor da humanidade e vitorioso sobre Calibã. Pelos acadêmicos negros Calibã costuma ser considerado uma espécie de "herói-vítima" do colonialismo, cujas palavras sintetizam toda a ironia de sua missão civilizadora. Segundo a mitologia Próspero o legítimo Duque de Milão, que (com sua filha, Miranda) foi colocado no mar em "uma carcaça podre de um bumbum [barco]" para morrer, por seu irmão usurpador, Antonio. Próspero e Miranda sobreviveram e encontram abrigo em uma pequena ilha. Nessa ilha, Próspero aprende a magia dos livros.

Assim como Próspero, Mandela enquanto esteve preso descobre a magia dos livros. Lia Shakespeare e Sófocles:

Os prisioneiros jogam damas e xadrez no tempo livre e são até autorizados a formar um grupo de teatro amador. Mandela leu Sófocles: quando soube que a peça escolhida era *Antígona*, ofereci meus préstimos, e me pediram pra fazer o papel de Creonte, um rei já velho que trava uma guerra civil pelo trono da sua amada cidade-estado (...) quando um deles descobre um exemplar de *Esperando Godot*, pergunta a Mandela, com humor: “será que o mendigo quer nos ensinar a esperar contra toda a esperança”. (...) A referência comum é Shakespeare, de quem os presos políticos decoram longos trechos. “costumávamos recitar as passagens mais engajadas de *Coriolano*, *Julio César* e *Henrique V*” (...). (MANDELA citado em LANG, 2007, p. 127-145)

O teatro certamente foi fundamental na vida de Mandela, ajudando-o a superar as imensas dificuldades que viveu. Viveu na prática a arte e a sabedoria que os livros lhe ensinaram; a fantasia ajudou-o a superar as dificuldades da vida desumana que teve na prisão. Em cada ato (capítulo) do livro, ao se abrirem as cortinas, emerge um relato de episódios da vida real de Mandela, estabelecendo uma relação com as heroicas figuras da mitologia, da tragédia grega ou da história.

Mandela é descrito desde sua infância como herdeiro da aristocracia; o extraordinário processo de suas relações com o outro, em todos os aspectos da vida: o guerrilheiro urbano perseguido em seu próprio país; militante aventureiro, que aproveita suas escapadas clandestinas para consolidar a ação dos que apoiam o movimento

de libertação no exterior; finalmente, o prisioneiro indomável atrás das grades de sua cela em Robben Island.

Em 1993, Nelson Mandela e o presidente Frederik de Klerk dividiram o Prêmio Nobel da Paz, pelos esforços em acabar com a segregação racial na África do Sul. Em 1994, Mandela tornou-se o primeiro presidente negro da África do Sul. Governou o país até 1999, sendo responsável pelo fim do regime segregacionista no país e também pela reconciliação de grupos internos.

Com o fim do mandato de presidente, Mandela afastou-se da política dedicando-se a causas de várias organizações sociais em prol dos direitos humanos. Já recebeu diversas homenagens e congratulações internacionais pelo reconhecimento de sua vida de luta pelos direitos sociais.

Enfim, no último ato, Mandela é o rei, um rei glorificado por todos, africanos e não africanos, o rei recebido por vários países com jantares glamorosos e tapetes vermelhos. No entanto o que restou de seu país? Depois de tantos anos de ditadura. Um país à beira do caos, da violência, da AIDS.

(...) Os problemas de Mandela-Próspero estão longe de ter acabado. Domar Calibã é apenas uma de suas missões: terá de provar, acima de tudo que é capaz de fazer prevalecer a imagem ideal de tudo, que é capaz de fazer prevalecer a imagem ideal de seu país que traçou na *Carta da Liberdade* (...) os que preferem insistir no sucesso e nas razões de esperança lembram que é preciso muito tempo e paciência para apagar as dramáticas consequências do *apartheid*. O estado de direito com que Nelson Mandela sonhava na prisão está tão profundamente estabelecido que é difícil imaginar uma ditadura ou um golpe de estado militar (...) (LANG, 2008, p. 170-212).

Agora mais que nunca Mandela precisaria da sabedoria de ator, da sabedoria dos livros para conseguir reinar e dar aos seus a liberdade e dignidade de vida. Vencer o *apartheid* foi apenas uma de suas grandes lutas, as maiores estariam ainda por vir.

Jack Lang optou por fugir dos cânones da biografia convencional. o que atribuímos à necessidade de dar à história de vida de Mandela a forma impactante do drama, veículo próprio para representar indivíduos de escol, que se elevam acima dos demais de seu tempo. Assim, embora o texto de Lang esteja baseado em informações e pesquisas sobre a vida de Mandela, isto é, em fatos referenciais, assume características de criação literária. Segundo Philippe Lejeune, “a ficção memorialística, ao contrário do biografismo propriamente dito, liberta o leitor da tensão referencial”:

A ficção memorialística, ao contrário do biografismo propriamente dito, liberta o leitor da tensão referencial. O pacto romanescos (ficcional, portanto) em si, segundo Lejeune, opera sob dois mandamentos básicos: “prática da não-identidade (o autor e o personagem não têm o mesmo nome) e atestado de ficcionalidade (é, em geral, o subtítulo romance, na capa ou na folha de rosto, que preenche, hoje, essa função)”. (LEJEUNE, 2008, p. 27)

Na obra de Jack Lang, não se encontra o subtítulo romance. Mas, o próprio fato do autor ter escolhido a forma dramática atesta sua ficcionalidade. No entanto, Jack Lang produz um relato da vida de Mandela que obedece aos parâmetros da biografia indicados por Lejeune, ou seja, estabelecer uma relação de semelhança com o modelo extratextual, isto é, o próprio biografado.

Depois de Mandela ficou difícil se conformar com a desigualdade no mundo e com as violações de direitos humanos. “(...) Mandela desempenhou um papel absolutamente essencial e que, sem ele, a história do país teria sido completamente outra” (SAMPSON, citado em LANG, 2008, p. 195). E que, ao sair, vai mostrar-se disposto a perdoar os opressores com vistas ao bem maior de seu país, baseando-se na tradição africana do *ubuntu*:

(...) o comportamento que um homem deve ter diante de outro, mesmo que este seja um criminoso. Como a harmonia social é o bem maior, é preciso oferecer ao culpado a possibilidade de se reintegrar à comunidade, desde que faça confissões circunstanciadas e reconheça o mal que causou. (LANG, 2008, p. 201)

Mandela enquanto esteve preso lia e encenava peças de teatro. Atualmente a luta de Nelson com 95 anos é outra, luta pela vida; com problemas pulmonares graves que adquiriu durante o tempo em que esteve preso, Mandela permanece ainda internado em um hospital em Pretória, e sua recuperação é lenta. E o teatro seria o único meio apropriado para abordar a tragédia inominável de um homem mantido na prisão durante vinte e sete anos, em pleno século XX, por defender ideias de liberdade.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Jr, B.(org.) **Margens da cultura**. Mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

BONNICI, T. ZOLIN, L. O. **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.



HALL, S. **A Identidade cultural na:** pós-modernidade. Trad. Thomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANG, J. **Nelson Mandela:** uma lição de vida. Trad. Rubia Prates Goldoni. São Bernardo do Campo: Mundo Editorial, 2007.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** De Rousseau à Internet. Trad. Jovit Maria Gerheim, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

NOS LIMITES DO CORPO, A NOSSA IGNORÂNCIA: A DFEESA DA PERSONAGEM FEMININA NO CONTO A *BENFAZEJA*, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Fernanda de Andrade (doutoranda) – UNESP/Assis

1. Por que o corpo feminino?: considerações iniciais

Pela inventividade do canônico escritor mineiro João Guimarães Rosa, o texto literário tornou-se um espaço privilegiado para se discutir a ótica do outro, do diferente e estranho e do não aceito. Trata-se de uma tônica do livro *Primeiras estórias* (2001), no qual os seres e suas “sinas silenciosas” são construídas com uma outra versão daquilo que a sociedade reprime ou usualmente ignora, por fugir ao seu padrão de “normalidade”. Com muita propriedade, é o que se tem por meio da protagonista Mula-Marmela do conto *A benfazeja*, alguém amplamente segregada e ignorada, porque não preenche as expectativas de qualquer *status* social e moral.

Há uma forte repulsa e julgamento moral desde o início sob tal personagem, a quem as pessoas do lugar desconfiam ser a assassina do marido, a culpada pela cegueira do enteado e por sua morte, fatos que o narrador reclama para que as causas recônditas sejam revistas e “enxergadas”, de um outro modo. Flagra-se, então, o aspecto arquetípico de uma bruxa, um corpo envelhecido, degradado na aparência, magro, pobre, animalizado e aparentemente subalterno, que dialoga com expectativas de uma sociedade a julgá-lo e a afastá-lo, por não ter atributos de beleza, de juventude e de aceitação pelos critérios classistas e sexistas.

Textualmente, monta-se uma espécie de tribunal simbólico com uma retórica persuasiva, no qual o advogado de defesa objetiva não só a absolvição da personagem, pleiteando uma “legítima defesa” de seus crimes, mas também um convite a novas formas de olhar e de julgar para o leitor. Eis a veemente intervenção do narrador/defensor, requisitando tal participação por meio do diálogo constante com um

narratário ou interlocutor: “Sei que não atentaram na mulher [...] A gente não revê os que não valem a pena. Acham ainda que não valia a pena?” (ROSA, 1984, p. 176). Vão se semeando, doravante, culpas e dúvidas não em relação à índole da personagem, e sim a respeito dos preconceitos e da subserviência da comunidade diante de estereótipos e/ou de julgamentos cristalizados, sobretudo, aqueles que servem a segregar, impondo a alteridade do “ser diferente”, estranho e não aceito, sobretudo acerca desse corpo feminino que não se alinha, desprezível e até temerário.

Ao seguir a ótica desse “outro”, que no conto constitui fundamentalmente a mulher, põe-se em pauta uma complexa rede de alteridade e dominação introjetadas pela opressão patriarcal na cultura, sobremaneira, nas expectativas diante de um corpo envelhecido e subalterno a princípio. Instaura-se um “palco” para se compreender ou se “julgar” sua identidade. No âmbito da Crítica Feminista, nesse quesito, as conceituações sobre o corpo feminino ao longo da história compõem um instrumento de análise fulcral, de modo não só a informar sobre as desvalorizações sociais e culturais, mas ainda a desmascarar arraigadas formas de opressão, que se nutriram, e ainda hoje, dos vários discursos prontos a estigmatizar as características corporais.

A investigação de Mary Del Priore (2000), por exemplo, que historiciza os discursos médicos acerca da mulher veiculados até o século XVIII no Brasil, traz à tona declarados teores misóginos nos conceitos e descrições de sua anatomia, fisiologia e patologia, desconfiando de uma “demonização” e/ou reforçando “tão-somente a idéia [sic] de que o estatuto biológico da mulher (parir e procriar) estaria ligado um a outro, moral e metafísico: ser mãe, frágil e submissa” (DEL PRIORE, 2000, p. 83). Diante do “peso” da autoridade de tais julgamentos, a distinção corporal foi utilizada para apoiar não só uma inferioridade física, mas ainda um pretenso déficit nas aptidões atribuídas a cada um dos sexos.

Tratou-se, para se utilizar uma válida comparação aos estudos do filósofo Michel Foucault (1987; 1988), de uma espécie de olhar panóptico sobre a corporeidade feminina, ou seja, um investimento disciplinar e cultural feito sobre os corpos, nos indivíduos e sua biologia, por uma infinidade de práticas discursivas. Na igreja, na família, na mídia, na escola e na lei, como outros que participam dessa vigilante produção, o corpo é “construído”, moldado para um mundo que, pela moral, pelos costumes, pelas regras reais ou sentimentais, impõe condutas, adultera vocações e nega a liberdade pessoal de decidir.

Rose Marie Muraro (1992) chega a apontar que a normatização dos corpos femininos, por meio da “caça as bruxas”, iniciada no período medieval, foi a condição básica para essa produção e nascimento do “corpo dócil” do operário do século XIX. Interessa perceber que a Mula Marmela é julgada por ter “modos de ensalmeira”, alguém que faz ensalmos, uma maneira de curar por orações e benzeduras, uma referência às curandeiras ou benzedoras e até a feiticeiras ou bruxas. São modelos femininos que insuflaram o imaginário ocidental, essas últimas pelo aspecto repulsivo e satânico, amplamente propugnado pela igreja no genocídio dos tribunais inquisitórios.

Aqueles e aquelas que, destarte, não se adéquam ao padrão da normalidade, arbitrada social e culturalmente, são punidos e/ou tratados como aberração e anomalia. Por isso, a necessidade da “desconstrução do corpo – o último resíduo ou local de refúgio do ‘Homem’” e sua “reconstrução” em termos de formações históricas, genealógicas e discursivas (FOUCAULT, 1972 *apud* HALL, 2000. p. 121).

Tal proposição afeiçoa-se ao grande interesse dos estudos feministas em trabalhar a questão do corpo, escrutinando-o como um constructo histórico e cultural, mais do que o “natural” da biologia, estando assim no centro dos debates da ação política e teórica acerca das mulheres. Pierre Bourdieu (2005) constitui, nessa direção, um dos pensadores mais influentes ao indicar que a ideologia patriarcal imprime marcas indeléveis arregimentadas simbolicamente sobre os corpos. Para o exegeta, até o que parece mais natural, já é um produto cultural, o físico, a proporção, a maneira de usá-lo, a atitude, a postura, segundo o postulado de que é possível ter uma correspondência entre os traços morais e psicológicos por meio dos caracteres físicos, como vulgaridade e distinção (Cf. BOURDIEU, 2005, p. 81).

Propagando estereótipos e modelos, a sexualização do corpo feminino como *locus* do prazer visual tem sido, uma das figuras ou objetos favoritos nos discursos da medicina, da religião, da arte, da literatura, da cultura popular e assim por diante. Espera-se que sejam atraentes, belas, jovens, que se casem, que tenham filhos, que se inclinem para certas profissões, que respondam as idealizações, na aparência, em suas roupas e atitudes, entre outros comandos postos pelas imagens circundantes. Com efeito, tem-se o desiderato de analisar a corporalidade da personagem Mula-Marmela e o bailar das identidades, que se descortinam, quando se põe em cheque esses dogmas culturais erigidos sobre o corpóreo feminino, tal qual incita a defesa do narrador. Não

se encontrará a maldade e a repugnância esperadas, tampouco uma submissão total às regras do universo patriarcal.

2. Um tribunal de alteridades

No conto em apreço, o narrador busca reverter a opinião unívoca e supostamente ingrata acerca da protagonista Mula-Marmela, desvendando os atos do bem e ela, uma “benfazeja”. Estruturalmente, monta-se um tribunal, no qual o narrador-defensor dirige-se aos jurados ou a um juiz simbólico, que são os leitores, a população do povoado ou uma forma geral de ver as aparências e de rejeitar o diferente, o outremizado, o que não se alinha e por isso não deva ser desprezado. Para tanto, a composição do discurso ancora-se em uma espécie de retórica de defesa e convencimento. Traz-se à tona o que fora obnubilado da história, indicando vestígios da socialização dessa mulher.

Uma das primeiras faturas cobradas é, assim, a maneira como se posta a visão do lugarejo acerca da protagonista. O narrador acusa, que nem sequer sabiam o verdadeiro nome dela, mas apenas uma alcunha. Diante da mulher, que não tem a consideração da oficialidade de um nome, transfere-se o desconforto para o leitor ou a comunidade frente ao julgamento que se possa fazer dela, doravante. O segundo e contundente argumento em prol de sua absolvição torna-se o estigma da imagem decadente, repulsiva, quimérica e monstruosa, com que a lembram ou “julgam”:

A que tinha dores nas cadeiras: andava meio de agachando; com os joelhos para diante. Vivesse embrenhada, mesmo quando ao claro na rua. Qualquer ponto em que passasse, parecia apertado. Viam-lhe vocês a mesmez – furibunda de magra, de esticado esqueleto, e o sumir de sanguexuga, fugidos os olhos, lobunos cabelos, a cara –; as sombras carecem de qualquer conta ou relevo. Sabe-se assustava-os seu ser: as fauces de jejuadora, os modos contidos, de ensalmeira? Às vezes tinha o queixo trêmulo. Apanhem-lhe o andar em ponta, em sestro de égua solitária, e a selvagem compostura (ROSA, 2001, p. 176-177).

Só há defeitos e anomalias em uma linguagem altamente imagética, que alude à perda do humano nos corpos, pois ela e o seus são caracterizados como animais: “Mula” (p. 176); “sumir de sanguessuga” (p. 177); “sestro de égua solitária” (p. 177); “loba contra cão” (p. 182); “irmandade das almas más; alcatéia e matilha” (p. 182); e “figurava a expiação do bode” (p. 186). Mumbungo é “cão de homem” (ROSA, 2001, p.

177). Com o Retrupé é como “loba e cão” (p. 178); ele tem “voz de cão” (p. 178); “Ele a segue caninamente” (ROSA, 2001, p. 176-178).

Instaura-se uma desumanização, cuja responsabilidade o narrador divide com o povoado, sempre a segregá-los, a enxergá-los ou julgá-los como animais ou inumanos. A alteridade é posta em relevo pela ambivalência que fende o discurso em “Outro” (o lugarejo, o leitor, o poder de julgar e/ou “olhar”, a aceitação) *versus* um “outro” (Mula-Marmela, seu corpo, seu enteado “mutilado”, o marido assassinado, seus crimes, sua marginalização). Os acordes da discriminação irrompem flagrantes ao leitor.

É o que se revela subjacente à idéia de julgamento em relação à Mula-Marmela. É um constante estar fora e dentro, no fato de ser marginalizada em diversas instâncias, o que se refere também à beleza e à condição econômica, a notar os seus trajes e a mendicância. Ela não se encaixa a padrões estéticos e, talvez nem fosse feia, se alguém pudesse realmente percebê-la. Note-se as sibilantes que mimetizam o “cochicho” do “bullying” sofrido, como a denunciar o estado de ostracismo e descaso: “Nem fosse reles feiosa, isto vocês poderiam notar, se capazes de descobrir-lhes as feições, de sob o sórdido dessarrumo, do sarro e crasso; e desfixar-lhe os rugamentos, que não da idade, senão de críspia expressão” (ROSA, 2001, p. 177, grifo nosso). Diante da questão feminina, não se poderia ignorar a relação de subserviência à aparência, que culturalmente se impôs à socialização das mulheres:

Os modelos são impostos desde as histórias de fadas contadas às crianças, onde rainhas e princesas são sempre belas e as bruxas, velhas e feias, criando desde cedo o drama do envelhecer/virar bruxa. Mais tarde no começo da adolescência, quando lhe é ensinado o processo de sedução (homem gosta disso, não gosta daquilo), fixa-se mais ainda o modelo de ser bela a qualquer preço. Os modelos de comunicação (jornais, TV, revistas, cinema, ‘out-doors’) todos eles veiculam modelos louros, lindos, longilíneos, esguios e jovens, inteiramente em desacordo com o padrão da mulher brasileira, que é baixa, morena, de quadris largos, para a tortura permanente das negras, mulatas ou morenas, muito ou pouco gordas e nem sempre tão jovens (MORGADO, 1986, p.12).

O aspecto da velhice arrogará uma faceta pejorativa, que Simone de Beauvoir (1980) escrutina em um capítulo de *O segundo sexo*, para tratar dos condicionamentos postos à mulher idosa. O que se estende a um “vazio existencial”, investigado como resultado da marginalização feminina, uma proposta lançada mais detidamente na obra *Os velhos* (1970): “Já que o destino da mulher é ser, aos olhos do homem, um objeto erótico, ao tornar-se velha e feia, ela perde o lugar que lhe é destinado na sociedade” (BEAUVOIR, 1970 apud XAVIER, 2007, p. 86).

No tocante à classe social, ademais, Miridan Knox Falci (2000) estuda as aparências historicamente marcadas nas mulheres do sertão do nordeste brasileiro, que dialogam muito acertadamente com a situação da Mula-Marmela. Esclarece que havia “fisionomias” distintas impressas entre as fazendeiras ricas e as roceiras pobres, dada as diferenças alimentares e o estilo de vida. Mesmo que houvesse em comum o apreço pelos longos cabelos, as mulheres famintas e esqueléticas, quase em agonia de morte, quando os tinham, vendiam-nos muitas vezes em troca de água. O princípio da riqueza endossaria o reconhecimento social, de modo que ser a filha do fazendeiro, “bem alva, ser herdeira de escravos, de gados e de terras era o ideal da mulher naquele sertão” (FALCI, 2000, p. 242).

Entretanto, como reivindica o narrador, nada é “enxergado” para além dos aspectos tenebrosos, explícitos no adjetivo posterior a sua alcunha: “‘Mula-Marmela’, somente, a abominada” (ROSA, 2001, p. 176). Pelo julgamento do “olhar”, no veredicto inicial do lugarejo, a mulher é o mal, o que está posto em uma espécie de epíteto sobre a protagonista, citado desde o começo da narrativa, que aparece repetido na aliteração “mal” dos verbos: “A mulher – **mal**andraja, a **mal**acafar, suja de si, misericordiada, tão em velha e feia, feita tonta, no crime não arrependida – e guia de um cego” (ROSA, 2001, p. 176, grifo nosso).

Imprime-se uma atmosfera maléfica e sombria, próxima ao temor coletivo da mulher enquanto objeto satânico, o que foi amplamente disseminado pelo discurso eclesástico, uma poderosa e perigosa arma do Tribunal do Santo Ofício. Não é à toa que o tempo e o lugar não são nominados no conto, na medida em que a comunidade parece conservar normas e “visões” há muito tempo cristalizadas no inconsciente social. Com isso, parece haver uma analogia à perseguição das bruxas, que se fazem lembrar pelo corpo e pelos atos de Marmela, a ser julgada e rechaçada. Submerge-se à familiaridade dos modelos arquetípicos.

Na iconografia, vincula-se a beleza à bondade, de modo que a decrepitude apareça como sinal pejorativo da maldade. As alegorias construídas sobre a mulher velha representam o inverno, a esterelidade, a fome, a quaresma, os vícios, a alcoviteira e a feiticeira, entre outros papéis muito parecidos aos que se atribuem à Mula-Marmela (Cf. PASSOS, 2000). A seguir, é o que bem se exemplifica com o quadro intitulado *A avareza*, de 1507 (apud CHICANGANA-BAYONA; SAWCZUK, 2009, p. 06), pintado

por Albrecht Dürer, em que figura uma mulher velha, magra, sem dentes, com os cabelos em fiapos e os seios fora do vestido, portando uma sacola de moedas de ouro:



1. Imagem do quadro *A avareza* (1507), de Albrecht Dürer

Acentua-se a anciã como um estado de decadência física e moral, muito próximos dos que percorrem o julgamento do lugarejo acerca da protagonista. Ser uma feiticeira ou bruxa está entre as acusações que recaem, primeiramente, sobre Mula-Marmela, pois teria cegado o enteado usando de “leites e pós, de plantas, venenos que ocultamente retiram, retomam a visão, de olhos que não devem ver” (ROSA, 2001, p. 182). Logo, se os tempos são outros, a ideologia do povoado é muito semelhante a esse julgamento da Inquisição em relação à mulher: “Das pessoas executadas por bruxaria, cerca de 85% eram mulheres e, em sua quase totalidade, mulheres pobres. Muitas delas eram velhas [...] Muitas eram mendigas e eram mandadas queimar, em vez de serem alimentadas ” (MURARO, 1992, p. 111). Neste julgamento simbólico posto na narrativa, com efeito, o narrador intima à culpa um preconceito milenar, incitando a “enxergar” além do preconceito a refletir sobre o espaço que é dado a essa mulher em uma sociedade excludente e misógina.

3. O poder feminino no controle da matilha

Progressivamente, o texto é inundado por uma rede simbólica e imagética de palavras, que abalam o conforto das certezas acerca das coisas e dos seres, estimulando a se desconfiar das aparências, assim como a história da Mula-Marmela: “A cor do carvão é um mistério; a gente pensa que ele é preto, ou branco” (ROSA, 2001, p. 181). Há uma proposital confusão pelo exorbitante sensorialismo de um jogo especular entre luminosidade e escuridão: o chapéu do cego não é “branco nem preto”, a morte no “decorrer das trevas”; “a luz é para todos, as escuridões é que são diversas” (ROSA, 2001, p. 176 - 184).

Com efeito, a alteridade da protagonista, que dantes a reificava, imprime uma dualidade que agora lhe confere poder, pois permite verificar o teor da força e da dedicação da simbólica mula. Da mulher de aparência repulsiva na visão do lugarejo, o narrador/defensor descortina outra natureza, por trás do que foi “julgado” em seu corpo. Até o marmelo de seu nome alude à ambiguidade, ao remeter ao a um fruto que é ao mesmo tempo “ácido e adstringente, recomendado para doces” (PASSOS, 2000, p. 114). Surge como condutora não só do cego, como ainda em um sentido inesperado, uma espécie de matriarca, chefe do clã, com a autoridade de controlá-los e cercear/interromper a dinastia de maldade do marido e do enteado.

Os “valentões”, os matadores, o abandono, a incultura, a marginalização, a miséria e a desagregação familiar tornam-se a face comum de uma dominação patriarcal, que implica na condição feminina duplamente inferiorizada, sendo reprimida pelo sistema socioeconômico e por ser mulher. Trata-se da violência da sociedade sertaneja, com os teores análogos aos que estão refratados no romance *Grande sertão: veredas* (1956), uma tônica também de *Primeiras histórias* (1962), um universo onde a lei ou demais instituições não chegam em sua oficialidade.

Entretanto, há alguém capaz de conter a sanha de sua violência e vícios, puxando em um simbólico para trás, a quem tem o desiderato de guiar, é a Mula-Marmela: “ele cumpria, tinha a marca da coleira” (ROSA, 2001, p. 179). Há de o leitor se deparar com essa surpresa acerca da protagonista, pois é a única a quem os dois temem, o que se mostra na sua força de contenção ainda sobre Mumbungo, que “queria à sua mulher, a Mula-Marmela, e, contudo, incertamente, ela o amendrotava [...] Talvez, pressentisse que só ela seria capaz de destruí-lo, de cortar, com um ato de ‘não’, sua existência

doidamente celerada” (ROSA, 2001, p. 179). Destarte, os sinais da hierarquia do poder feminino vão se semeando: na simbólica “coleira” controlada pela mulher, que “guia” o enteado; no emblemático “não” cuja autoridade é só dela.

Para essa família, se há um chefe é a mulher, uma “lobo” no controle de homens análogos a cães: “lobo contra cão [...] posto o que também há: uma irmandade das almas más, alcatéia e matilha?” (ROSA, 2001, p. 182). Biologicamente, não por acaso, o lobo é o maior membro selvagem da família dos cães, com quem mantém um elo ancestral. Acrescenta Thais Pacievitch (2008, p. 01) que a “organização das alcatéias é fantástica. Cada lobo tem suas atribuições, e obedecem à hierarquia rigorosamente”. Note-se que Retrupé “a segue caninamente” (ROSA, 2001, p. 184).

Em uma possível leitura, há um naco de resistência e de inversão da relação androcêntrica habitual, pois a Mula-Marmela é a única a ser capaz de desafiar a lei patriarcal, simbolizada na opressão e na maldade de Mumbungo e Retrupé. No convívio com os dois homens, que “contém” e ceifa a vida, ela rompe a dicotomia arraigada, “masculino/feminino” como “forte/fraco”. Conviver com homens cruéis geraria um medo incessante em qualquer pessoa, que faria de tudo para se afastar, em uma lógica usual. Ela, porém, imbuí-se de ser uma mantenedora da paz coletiva.

Sob tal enfoque, as características que a segregam aos “olhos” do povoado são as que ambigualmente podem conotar sua resiliência e força, por exemplo, na postura curvada e aparentemente degradante: “A que tinha dores nas cadeiras: andava meio de agachando; com os joelhos para diante [...] Apanhem-lhe o andar em ponta, em sestro de égua solitária, e a selvagem compostura” (ROSA, 2001, p. 176-177). A imagética pode sugerir que ela está carregando um grande “fardo” nas costas, em esforço e, daí, a ambiguidade dessas características, a saber, simbolicamente: o joelho “é a sede principal da força do corpo”: O símbolo da autoridade do homem e de seu poder social [...] O caráter religioso do joelho simboliza o poder (CHEVALIER, 2009, p. 517). Trata-se de uma capacidade, que Thais Pacievitch (2008) prescreve acerca da mula, que “continua sendo muito utilizada em tarefas que requerem força e resistência [...] Este animal combina as melhores características dos seus pais: possui a sobriedade, a paciência e o passo seguro do asno e o vigor e a força da égua” (PACIEVITCH, 2008, p. 01).

4. De assassina à santa mãe-mula: a absolvição

Nos mínimos gestos da personagem, o narrador empenhar-se-á em desnudar a beatitude recôndita de alguém que fez o bem em troca da exclusão, alguém que colocou o interesse coletivo acima do seu próprio. Trata-se dos argumentos finais em prol da defesa da protagonista, de modo a pulverizar os pré-julgamentos iniciais, incitando a enxergar as intenções magnânimas e inesperadas por sob os crimes.

Mostra-se o cuidado e a diligência materna, com que ela conduz o filho postiço, proibindo-o de beber ou zelando para que não o maltratassem, em suas visitas às prostitutas. Busca evidenciar ao leitor a abnegação da mulher, já que ela possuía somente esses dois seres como família e elo com o mundo, e mesmo assim foi capaz de sacrificá-los e, com isso, sacrificar-se. Em uma possível leitura, remete-se o leitor à santidade de Maria, mãe de Jesus, capaz de entregar seu filho como sacrifício da aliança entre Deus e os homens, suportando com resignação.

Por isso, o narrador nomina severamente cada um dos falsos delitos atribuídos à Mula, que seriam fruto de fato da leviandade do olhar social. Aparece, então, a desconfiança de uma relação incestuosa, o que é rebatido. Segue na defesa, mencionando demais detalhes dos gestos de cuidado, em que há respeito e afeto. Na passagem clímax, quando escapa de ser morta por um arroubo do enteado, que lhe empunhara o facão, há uma reconciliação comovente, como filho e mãe: “Parece que gemeu e chorou: - ‘Mãe... Mamãe ... Minha mãe!’ (ROSA, 2001, p. 185). E Marmela “teria lágrimas nos olhos; que falou de ternuras terríveis: - ‘Meu filho’ (ROSA, 2001, p. 186).

Ameniza-se também a morte de Retrupé, uma vez que “já estava maltreito, quando adoeceu, mal, de febre acesa” (ROSA, 2001, p. 186). Coubera à Marmela, em vigília ao lado do leito, apenas livrá-lo da agonia da morte, em uma espécie de eutanásia. O egoísmo e a crueldade, de modo crescente, passam a ser da comunidade e não da mulher.

Carregaria, em sua alcunha, fardos pesadíssimos, como: o cuidado com o enteado; o assassinato de ambos; a responsabilidade de purificar a comunidade no sentido de conter os dois homens; o preconceito; a exclusão, entre outras imposições de seu destino de mula. Paulatinamente, vai se estimulando, então, uma empatia por essa Medeia repaginada em sua ética. Vão se arrolando os episódios que a evidenciariam

como bode expiatório. No fim, ela partindo com o cachorro morto nas costas cumpre o papel de mula e purgadora, é o bode de sacrifício que sacrifica outros bodes, é benfazeja.

O que só é perscrutado porque a narrativa convida a “enxergar” que os corpos não são tão autoevidentes como se pensa, nem tampouco as identidades femininas decorrem diretamente das evidências dos corpos biológicos. A análise posta dialoga com essa questão capital aos estudos feministas, a de que

aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência (sic), esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades (sic) nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de ‘marcas’ biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma ‘marca’ definidora da identidade (LOURO, 2000, p. 08).

Em todos os níveis (léxico, sintático, sonoro e semântico), a confusão de sons, de cores e de percepções coloca a versão do lugarejo em dúvida, como quer o narrador nesse tribunal textual, de modo a indicar que nada parece ser como se apresenta na superfície. Que se leia, então, com lentes relativistas e cuidadosas, a corporalidade. Que se atente às relações de poder em modelos, expectativas, padrões e julgamentos.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva [et al]. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CHICANGANA-BAYONA, Y. A; SAWCZUK, S. G. Bruxas e índias filhas de saturno: arte, bruxaria e canibalismo. **Revista de estudos feministas**. Florianópolis, vol. 17, nº 2, p. 1-14, mai./ag. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-26X2009000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 5 jun. 2011.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto: Ed. UNESP, 2000, p. 78-113.

FALCI, Miridan K. **Mulheres do sertão nordestino**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto: Ed. UNESP, 2000, p. 241-271.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T (Tradução e Organização). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-141.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORGADO, Belkis. **A solidão da mulher bem-casada: um estudo sobre a mulher brasileira**. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

PACIEVITCH, Thais. **Mula**. Mai., 2008. Disponível em: <http://www.infoescola.com/mamiferos/mula/>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PASSOS, Cleuza R. **Guimarães Rosa: do feminino e suas histórias**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? o corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O (NÃO) DOMÍNIO DOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA: PROBLEMAS RELACIONADOS COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Francielee Cristina dos Santos (Graduanda) - UNIOESTE

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Doutora) - UNIOESTE

0. Introdução

Os equívocos ortográficos, considerados uma forma não convencional da escrita padrão, são inerentes ao desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita, por isso, são mais evidentes em textos produzidos pela criança que se encontra em fase de aquisição da escrita. Nesse sentido, Zorzi (1998) aponta que a construção desse conhecimento, pela criança, se dá ao longo do tempo. À medida que ela vai se apropriando da escrita, vai evoluindo e aprofundando seus conhecimentos. Essa evolução difere-se de criança para criança, pois a apropriação depende do grau de compreensão do sistema de escrita. Assim, não devemos dizer que as crianças cometem erros ortográficos, mas sim equívocos, porque é dentro de suas capacidades individuais de aprimoramento que constroem seus conhecimentos linguísticos.

Tendo conhecimento empírico dessa realidade, mas procurando aprofundar cientificamente nossos conhecimentos, entendemos que seria importante desenvolver uma pesquisa visando os aspectos da ortografia, no sentido de nos fazer compreender os equívocos ortográficos de alunos do 5º ano na trajetória de apropriação da escrita.

Nesse processo investigativo, atuamos na pesquisa como participante e bolsista CAPES/INEP do Projeto de Pesquisa e Extensão *Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná*, vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Unioeste, atrelado ao Programa Observatório da Educação (Núcleo de Pesquisa do Observatório Educacional), coordenado pela

CAPES. Esse projeto tem como propósito contribuir com a melhoria do ensino de municípios da região Oeste¹ que, em 2009, apresentaram IDEB abaixo de 5,0.

Com base em Fávero *et al* (2009), Cagliari (1998), Zorzi (1998), Monteiro (2010), Morais (2007), entre outros, analisamos os (não) domínios ortográficos em textos do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de um dos municípios da região oeste do Paraná. Com essa análise, pretendemos verificar se, nessa fase de aprendizagem, ainda é possível encontrar problemas relacionados com o processo de alfabetização.

Focalizando nosso olhar especificamente para textos de alunos de 5º ano, entendendo que nossas reflexões, a partir das análises efetuadas, poderão contribuir com os professores e com o seu trabalho de sala de aula. Como os equívocos ortográficos são fatores de preocupação dos professores dessa fase de ensino, entendemos que poderíamos investigar esse processo e, quem sabe, dar algumas respostas para auxiliá-los em sala de aula.

Assim, sabendo que diversos autores vêm se dedicando inteiramente ou parcialmente às reflexões sobre essa temática, justificamos essa pesquisa, portanto, pela iniciativa de buscar referências e subsídios teóricos que aprimorem nossos conhecimentos em relação à apropriação da ortografia pela criança nos anos iniciais e estratégias que promovam conceitos e soluções ao assunto exposto.

1. Teorização e análise dos equívocos ortográficos em textos produzidos por alunos do 5º ano dos anos iniciais e sua relação com a alfabetização

Por meio da enunciação ou das enunciações, a língua se realiza não pela enunciação monológica isolada nem por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim pela interação verbal que é constituída pelo diálogo no seu sentido estrito do termo e acompanhada por atos sociais diversos.

Segundo Bakhtin (2003), a língua é uma corrente evolutiva constante, pois possui uma atividade histórica social, é ideológica e se manifesta no enunciado, ou seja, em situações concretas de fala que exige a presença de um enunciador (quem fala/escreve) e de um locutor (quem ouve/lê).

¹ Foram sete os municípios da região Oeste que, em 2009, apresentaram IDEB inferior a 5,0.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2003, p. 92).

Diante da construção de sentido que o contexto de interação atribui ao enunciado, entendemos que cada enunciado é único e irrepetível. Ele acontece numa situação histórica definida, com sujeitos plenamente identificados. Todo enunciado demanda outro, pressupõe um interlocutor real, com o qual seja possível interagir, seja de forma direta (fala), seja de maneira indireta (escrita) e, nessa situação de interação, desenvolve-se a comunicação verbal, orientada por princípios interativos, dialógicos, pois ninguém cria um enunciado só para si; deseja-se que seja respondido de alguma forma.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), a comunicação verbal é possível mediante a escolha de um dado gênero, pois a língua é vista como uma atividade social e histórica, que se constitui na realidade e materializa-se num gênero discursivo. Os gêneros possuem uma atividade histórica vasta que abrange todas as manifestações linguísticas, que são distintas uma das outras e exibem meios diferentes de se trabalhar. “O uso da língua não se dá por orações isoladas, mas, sim, por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico” (BAKHTIN, 2003 p, 300). Os gêneros discursivos são, para o autor, tanto espontâneos e relacionados à oralidade, à comunicação oral espontânea, quanto podem estar ligados ao planejamento ou, algo que é pensado como a escrita e a comunicação verbal apresentada ou planejada.

Recorrendo aos estudos bakhtinianos, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008) (doravante DCE), afirmam que

Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso. O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

Ao dizer que os gêneros do discurso estão presentes em cada necessidade de comunicação, Bakhtin (2003) quer dizer que nossos enunciados organizam-se em algum gênero discursivo e que só nos comunicamos por meio de gêneros. São eles que garantem certa estabilidade às formas de enunciados, garantindo, assim, uma forma composicional que nos permite reconhecer e recorrer a determinado gênero para nossa interação. No contexto dos gêneros, a língua se expressa e usamo-na para obtermos êxito no que queremos. Logo, a língua, sendo social, serve para a interação entre os sujeitos, realizando-se no gênero.

Marcuschi (2001) entende que a expressão gênero pode ser utilizada para se referir aos textos materializados e que apresentam características sócio-comunicativas, definidos por três elementos específicos que são: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático é a escolha de um dado gênero que está intimamente ligado ao contexto de produção. O estilo ou escolhas linguísticas/lexicais são os elementos que organizam o texto pertencente a determinado gênero. Já a construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais/discursivas que compõem um texto pertencente a um gênero. Um caso que o autor cita em seus textos, é a invenção da escrita como fator deliberado da fala que multiplicou os gêneros e os materializou em forma de textos escritos e orais.

Segundo Koch (2003), um texto se constitui basicamente de uma atividade comunicativa que atua dentro de uma rede de fatores de ordem situacional, cognitiva e interacional capazes de elaborar um determinado sentido. Os argumentos que são usados na construção do texto, por sua vez, tornam-se uma manifestação de referências com o objetivo de estabelecer uma interação entre partes e ativar um jogo de linguagem para identificar o texto como texto.

Dentro desse conceito de texto, Koch (2000) afirma que, para atingir a intenção do objetivo principal do texto, que é a interação, nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias, abre um meio de expor todo o discurso a ser proferido ao outro, em situações concretas de comunicação. Nasce, então, a produção textual como uma atividade consciente, criativa e estratégica que intenciona o falante (que se torna autor) a por no papel seus propósitos ao interlocutor (leitor) por meio da manifestação verbal fazendo do texto uma atividade interacional.

Conforme perspectiva teórica adotada acima, analisaremos alguns textos do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Como esse gênero se organiza, dependendo do interlocutor, de maneira formal e tem como objetivo a apresentação de uma pessoa, o aluno de 5º ano, ao se deparar com esse gênero, revela nele o seu (não) domínio da escrita. É possível que, mesmo no 5º ano, a criança revele aspectos da ortografia (não) dominados, pois ainda está em fase inicial de aprendizagem da escrita.

Nesta pesquisa, não olharemos para os aspectos relativos ao gênero em questão, mas sim para os aspectos ortográficos que até então foram, ou não, incorporados pela criança (aluno) e que estão presentes na produção textual (ou escrita). No entanto, para desenvolvermos a pesquisa, compartilhamos de algumas contribuições/reflexões de estudos voltados à aquisição da escrita e ao sistema ortográfico.

Dentro dessa perspectiva a ser desenvolvida, Cagliari (1998) explica que a criança passa a fazer uso das manifestações linguísticas sem necessidade de treinamentos antes de entrar na escola. Ela simplesmente entra no mundo linguístico que a rodeia e o incorpora.

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu (CAGLIARI, 1998, p. 17).

No entanto, ao encontrar-se dentro de uma sala de aula, a criança já desenvolveu habilidades linguísticas na fala sem saber reconhecê-las, ou seja, a criança antes de entrar para a escola viveu sob a influência da fala. A criança entra para a escola sistematizada na fala e apresentando um conhecimento mais profundo na fala e mais superficial, ou quase nada, no sistema da escrita. Por causa disso, na alfabetização escolar, a criança, para aprender a escrita, passa por processos de alfabetização para apropriar-se dos aspectos ortográficos da língua materna e a diferenciar a fala da escrita.

Desse modo, em se tratando dos aspectos da ortografia, Monteiro (2010) aponta que o processo de ensino e aprendizagem da ortografia se desenvolve por meio de estratégias múltiplas na sala de aula, pois a criança não aprende só memorizando regras, mas sim, por atividades que possibilitem a construção de seus conhecimentos dos aspectos ortográficos da escrita e, possivelmente, consigam explicar seus próprios erros.

[...] essa atividade possibilita à criança tomar consciência dos tipos de erros relacionados à fala. Atividades que retomam as aprendizagens já construídas sobre as diferenças existentes entre o oral e o escrito propiciam que a criança torne conscientes as hipóteses que constrói para a correção dos erros. Por intermédio da intervenção, essas hipóteses são reconstruídas em forma de conhecimento sobre a escrita e esses conhecimentos são retomados nos momentos de escrita e correção das produções textuais (MONTEIRO, 2010, p. 287).

Segundo Zorzi (1998), os erros ortográficos, apontados acima, pertencem ao processo de aquisição da escrita da maioria das crianças. No entanto, muitos desses erros estão ligados à aprendizagem defasada de algumas delas. Ou seja, os erros estão centrados nas próprias crianças em relação à construção de conhecimentos da escrita. Moraes (2007) também compartilha dessa ideia ao apontar que

[...] o aprendizado da ortografia é um processo complexo, cujo resultado depende de vários fatores. Por outro lado, vimos que o avanço da escolaridade produz uma tendência geral a uma melhoria na capacidade de seguir a norma. Isto é, o tempo de contato vivido com a escrita constitui, em princípio, uma oportunidade para o indivíduo se apropriar da norma ortográfica (MORAIS, 2007, p. 56).

Partindo desses pressupostos teóricos, intencionamos, por meio desta pesquisa proposta, realizar uma investigação, em textos escritos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental olhando para o (não) domínio ortográfico e a apropriação da escrita e seus aspectos, nessa fase inicial de aquisição da escrita. Consideramos ser importante esse olhar investigativo, pois poderá nos subsidiar, no entendimento sobre os erros ortográficos da criança na sua trajetória de apropriação da escrita e a compreender tais situações discursivas não como simples erros ortográficos, “mas sim como a materialidade das hipóteses que a criança testa enquanto lida com esse novo sistema que está a aprender” (CUNHA, 2010, p. 326).

Na perspectiva de encontrar respostas as hipóteses levantadas sobre os erros ortográficos para esta pesquisa, juntamente com o Núcleo de Pesquisa do Observatório Educacional, fora aplicada uma proposta de produção de texto dentro dos parâmetros da formalidade do gênero carta de apresentação, nas escolas municipais, mais especificadamente em 5º anos do Ensino Fundamental, em um dos 7 municípios participantes do projeto e que configurava IDEB abaixo de 5,0 em 2009.

Querido(a) aluno(a):

Você acabou de ler um texto escrito pelo(a) professor(a). Por meio desse texto, você pôde conhecê-lo(a) um pouco mais porque ele(a) escreveu sobre onde nasceu, onde já morou, o que fez até hoje (tanto no seu trabalho quanto na vida pessoal), quais são seus principais sonhos e desejos, entre outras coisas. Ou seja, no texto, o(a) professor(a) se apresentou e, por isso, esse texto se chama **CARTA DE APRESENTAÇÃO**.

E, agora, chegou a sua vez! Nas linhas abaixo, escreva uma **CARTA DE APRESENTAÇÃO** destinada **ao(à) professor(a) que escreveu a carta**. Assim como ele(a), conte sobre sua vida: onde você nasceu, onde e com quem mora hoje, onde já morou. Fale ainda sobre seus estudos, sua família, animais de estimação, sonhos e desejos, entre outras coisas que achar importante.

Mas, lembre-se: o(a) professor(a) não é uma pessoa muito íntima sua e, por isso, tente utilizar uma linguagem mais formal. E por ser uma CARTA, não se esqueça de colocar: local e data, vocativo, desenvolvimento (assunto), despedida e assinatura. Capriche, pois, por meio dessa CARTA, o(a) professor(a) poderá conhecê-lo(a) melhor.

Fonte: Proposta de produção de texto do gênero carta de apresentação aplicada em um dos municípios da região oeste do Paraná pelo Núcleo de Pesquisa do Observatório Educacional, 2013.

O referido município possui 5 escolas, das quais trabalhamos com 3. Do total de 76 alunos matriculados nessas escolas, compareceram, no dia da aplicação da proposta de produção, 66 alunos. Desse número de produções textuais, a 1ª delimitação foi olhar para os textos que atenderam à proposta. Isto é, que realmente fizeram a apresentação pessoal/formal na carta. Dos 66 textos, 50 textos atenderam a proposta. Desse modo, optamos por trabalhar com sistema de amostragem, ou seja, dos 66 textos (100%), temos 75,7% dos textos conforme a proposta e, destes, analisaremos 40%, ou, 27 textos.

Para desenvolvermos as análises, recorreremos a uma tabela organizada com base em Almeida Baronas (2009); Bortoni-Ricardo (2005); Massini-Cagliari; Cagliari (1999); Lúzio; Rodrigues (2009); Zorzi (1998) que nos orientou no momento de olharmos para os textos escritos, buscando os aspectos (não) dominados nos textos dos alunos de 5º ano.

TABELA DIAGNÓSTICA COM AS ALTERAÇÕES DE ORDEM ORTOGRÁFICAS	
Alterações	Incidências
Semivocalização do /lh/. (<i>velho / veio</i>)	1
Apoio na Oralidade	52
Troca do /l/ pelo /r/. (<i>calça / carça</i>)	0
Supressão do ditongo crescente em sílaba final (<i>padrinho / padrim</i>).	2
Separação Indevida.	21

Junção das palavras, conforme a pronúncia.	12
Possibilidades de representações múltiplas (<i>perguntou; perguntou</i>)	48
Alterações decorrentes de confusão entre as terminações <i>am</i> e <i>ao</i>	1
Generalização de regras (<i>descutir, fugio</i>)	28
Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros (<i>fome, vome</i>)	6
Acréscimo de letras (<i>muíto, muínto</i>)	18
Inversão de letras (<i>pobre, probe</i>)	16
Omissão de letras (<i>professor, prfessor</i>)	44
Total da Incidências	249

Fonte: Tabela desenvolvida segundo os teóricos: Almeida Baronas (2009); Bortoni-Ricardo (2005); Massini-Cagliari; Cagliari (1999); Lúzio; Rodrigues (2009); Zorzi (1998).

Observando-se os dados apurados da pesquisa em foco, notamos que o apoio na oralidade obteve mais ocorrências (56 ocorrências). Diante disso, Fávero *et al* (2009) explicam que o falante não se prende tanto a regras linguísticas, pois dentro do contexto social que se encontra, se torna mais fácil de ser compreendido. Por outro lado, as demais alterações ortográficas estão relacionadas à aquisição da escrita, pois quando escrevemos algum texto, devemos minimamente seguir as regras gramaticais, fato que provoca as dificuldades das crianças em fase inicial de aprendizagem da língua materna, pois “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO *et al*, 2009, p. 9).

A incorporação do sistema de escrita é um ato lento e abstrato. A criança precisa relacionar sons e elementos simbólicos para realizar qualquer operação. “A linguagem escrita, requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação” (CRUZ; GALUCH, 2009, p.08).

Nesse ponto, correlacionamos o ensino da escrita ao processo de alfabetização que, atrelado ao letramento, possibilita ao ser humano a integrar-se na sociedade e a desenvolver suas habilidades, sendo que a leitura e a escrita abrem diversas oportunidades e ressaltam diversos aspectos humanos, como o psicológico e o social. Soares (2010) aponta que se deve alfabetizar letrando, pois é na concordância desses dois processos que o professor poderá propiciar asseguradamente, ao aluno a apropriação do código escrito e, quando este for empregado em situações reais, o aluno consiga reproduzi-lo com segurança.

Logo, cabe ao professor desenvolver meios favoráveis para o desenvolvimento e aprofundamento das habilidades de escrita e leitura nas práticas sociais, porque a criança ao por em prática seus conhecimentos, encontra algumas dificuldades que são naturais à construção de seu mundo linguístico. Uma delas é o domínio da fala que, antes de entrar na escola, ela já associa com facilidade, mas ao entrar em contato com a língua escrita sobrepõe a esta aquilo que para a criança parece ser comum e acaba por fazer representações da fala na escrita. É claro que não é um erro, mas sim um desvio, uma maneira da criança de evidenciar o que se pretende escrever.

Por fim, o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP 2010) traz algumas orientações que elevam a importância de se trabalhar dentro das práticas de letramento, de modo que o processo de alfabetizar se concretiza na perspectiva do letramento, ou seja, considera-se a escrita como um fato social, presente em nossa sociedade. Assim, aprender a ler e escrever significa interagir e ampliar as práticas sociais com a linguagem.

Entende-se, então, ser fundamental partir dessa compreensão de ensino para o aprimoramento da escrita por parte da criança. Todavia, considerar as práticas sociais de escrita, não significa que se deva desprezar, na sala de aula, durante o processo de aquisição da linguagem escrita, o trabalho com unidades menores da língua, como o reconhecimento de letras, fonemas, sílabas para a construção de palavras e de textos. Para isso, esse processo deve sempre partir de uma unidade real de interação, isto é, de textos socialmente construídos como, por exemplo, o nome da criança, sendo este a palavra-texto e, a partir dele, estabelecer relações com as demais letras do alfabeto; as relações entre sons e letras para que a criança aprenda a identificar as relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias da língua. O traçado da letra também é um importante trabalho a ser explorado pelo professor, pois trazer à criança os diversos traçados de letras faz com que ela não tenha dificuldades para identificar o que está escrito nos mais variados lugares sociais. Há ainda que se preocupar com o ensino dos sinais gráficos, pois nem tudo que se lê é letra. E, finalmente, é preciso trabalhar com a possível diferenciação entre oralidade e escrita, enfatizando a prática de produção de textos como parte do ensino da escrita, priorizando as discussões de ideias e a interação social.

Referências

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná**. Alfabetização e Língua Portuguesa. Edição revisada. Paraná: Assoeste, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 278-327.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CRUZ, Márcia Valéria. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental**. 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/16.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010, 15h.

CUNHA, Ana Paula Nobre. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Caderno de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL: Pelotas[35], p.323-358, jan./abr. 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Caderno de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL: Pelotas[35], p.271-302, jan./abr. 2010.

MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação ao sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O AUTOR DEFUNTO E O DEFUNTO AUTOR: LEITURA LITERÁRIA E OS CÂNONES CONSAGRADOS

Talitha Sautchuk (UEPG)

Orientadora: Rosana Apolonia Harmuch (UEPG)

1. O “cânone” e o “não cânone”

Uma das principais dificuldades dentro do campo dos estudos literários é a aplicação do conceito de cânone, referente ao conjunto de obras que seriam o que Rosenfeld (1981) chamou de as *belas letras*, cuja eleição determinaria, direta ou indiretamente, na discriminação/marginalização das demais publicações. Por esse motivo, a questão se torna complexa e intrincada, uma vez que envolve a apreciação que se faz de uma obra.

Existem critérios, mais ou menos estáveis, em termos de crítica literária que permitem a avaliação do literário em termos de elegê-lo como canônico, ou não. Dentre esses critérios não se pode deixar de destacar: a) valor estético (ROSENFELD, 1981), diz respeito a coerência interna à obra, aí entrariam aspectos como verossimilhança, simbolização (a forma como foram empregados o maravilhoso, o mágico e o fantástico) e abstração, densidade do texto, profundidade com que são desenvolvidas as ações, personagens e sentimentos expressos no escrito; b) representação cultural (BRASIL, 2006), se a obra está comprometida com algum aspecto cultural, social, político, epistemológico etc., de forma a colaborar com a construção de juízos na formação da identidade coletiva, no nosso caso, do *ser brasileiro*; c) superação do tempo (BRASIL, 2006), refere-se diretamente à capacidade da obra atualizar-se ao tempo e contexto de leitura, mantendo as propriedades características da época de sua escrita, porém sem se tornar um texto ultrapassado, como ocorre com muitos livros da denominada literatura em massa, ou literatura de consumo, que pode aparecer por dado tempo entre a lista dos mais vendidos, porém, logo, são sucedidos por outros escritos, e então esquecidos. Embora haja conceitos razoavelmente cristalizados que permitam à crítica literária

formular seus julgamentos, e ao professor de literatura escolher com quais obras trabalhará em sala de aula, ainda temos o problema de eleger um conjunto de obras canônicas e desprestigiar as demais que não possuem os critérios necessários para serem consideradas como literatura de boa qualidade. E como todos sabemos, não existe literatura desvinculada de um público leitor, o qual estabelece, por vezes, uma relação íntima e subjetiva com a obra, incorporando-a a sua personalidade. Assim, ocorre um conflito muito comum entre o público leitor (principalmente o jovem) e a crítica literária. Este é o típico caso dos contemporâneos *best sellers*, a literatura estrangeira que, geralmente, é aclamada pelo público comum, e nem tanto pelos críticos.

Um caso que bem ilustra este conflito é o polêmico artigo de Harold Bloom “35 Milhões de Compradores de Livros Podem estar errados? Sim.” Publicado na edição de setembro de 2000 do *Wall Street Journal*. No artigo citado, Bloom discorre sobre a precariedade da construção narrativa da série *Harry Potter*, que conforme o crítico é de baixa qualidade. A principal justificativa seria que “O modelo fundamental de Harry Potter é “Tom Brown's School Days”, de Thomas Hughes, publicado em 1857”, na opinião do crítico o primeiro seria uma versão fantasiosa e mal escrita do segundo.

É impossível não notar que para desconstruir a legitimação de Harry Potter em critérios de originalidade e estética, Harold Bloom valeu-se de uma obra literária anterior ao *best seller*, o que para o público leitor pode parecer um mero saudosismo, fundado apenas no argumento falso de que a literatura antiga seria a *boa literatura*. Todavia, sob um olhar mais atento, observa-se que, na verdade, o crítico teve maior contato com o universo literário. E tal como um leitor e apreciador de literatura amadurecido, concebeu de forma diversa o volume que é uma febre contemporânea¹.

Não se pretende promover juízos quanto a originalidade das obras anteriormente citadas, no momento o que se faz pertinente é a reflexão da relevância da experiência literária perante a formação do leitor. Parece óbvio que a relação com obras de maior envergadura estética e pluralidade de temas permite ao leitor uma análise mais profícua das leituras com as quais se tem contato. Visto assim, entende-se o argumento de Calvino (1994), quando ele discorre sobre a leitura dos *grandes leitores* na *idade*

¹ É interessante notar que esses volumes de literatura juvenil (assim como os da literatura em massa em geral) apresentam um curto prazo de sucesso em vendas, depois disso é natural que sejam sucedidos por outros volumes mais recentes e logo são praticamente esquecidos pela massa leitora. Foi o caso das séries Harry Potter, Cinquenta tons de cinza, O segredo, da Saga Crepúsculo e tantos outros.

madura, cuja percepção seria mais aguda aos detalhes das obras, “ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (1994, p. 07). Essa maturidade pode ser entendida além do sentido de maior idade, isto é, ser compreendida no caráter de temperamento da experiência literária.

Em vista do amadurecimento dos leitores, via o ensino de literatura brasileira, suscita-se o argumento dos documentos oficiais quando estes nos dizem que a escola pública é o local de democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, isto é, em termos do ensino de literatura, deve-se oportunizar o contato dos sujeitos com a cultura letrada que anteriormente lhes foi suprimida. Ao pensar-se desta forma é inegável o espaço do cânone, a literatura que, durante um razoável espaço de tempo, era acessível apenas a alguns:

A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura (BRASIL, 2006, p. 51).

Ao que parece, uma questão de reintegração social, cuja responsabilidade acrescenta-se a tantas outras no bojo de deveres da instituição escolar. Entretanto, podemos afirmar que a questão é um tanto mais profunda, compreende-se que por meio do texto literário aprendemos não somente a escrever melhor, mas a pensar e organizar as relações com o mundo a nossa volta de maneira mais significativa (CANDIDO, 1995) — uma vez que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (p. 243).

Ainda quanto à temática da literatura como fator de hierarquização social, Candido explanou quanto aos *bens incompreensíveis*, isto é, os objetos necessários a formação humana, não somente do ponto de vista físico, mas também espiritual. A literatura em todo o seu conjunto artístico (o oralizado e o escrito), estaria dentro dos direitos humanos conforme o elenco de *bens incompreensíveis*. Assim, todos teriam direito a ler os clássicos nacionais como Machado de Assis, Alvares de Azevedo, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, Carlos Drummond e tantos outros nomes da literatura brasileira que seriam tão dignos de citar quanto estes elencados. O mesmo pode-se se dizer dos volumes de internacionais, cujo renome ultrapassa as fronteiras culturais.

Todavia, legitima-se, aqui, a preferência pela leitura de literatos brasileiros, não porque os volumes brasileiros sejam melhores que os da literatura estrangeira, pois há literatos estrangeiros de qualidade incontestável. O que ocorre é que o espaço para a formação da identidade de sujeito brasileiro (aquele que conhece não somente as lindas terras onde *tem palmeiras onde canta o sabiá*², mas o lar do negrinho Prudêncio que passou a infância a ser celado, cavalgado e chicoteado pelo *Nhonhô Brás Cubas*, as secas tórridas do sertão em que morreu *Baleia*³, e o *Bibblos*⁴ ponto de encontro dos trabalhadores da região do multicultural Porto de Manaus) esse conjunto de saberes histórico-culturais brasileiros que nos sensibilizam de maneira ímpar quando apresentados pela ficção. Por esses dentre outros fatores, alegamos que a literatura brasileira por se propor a representar nossa realidade cultural, colabora para a construção da imagem não só do país, mas de nós mesmos enquanto sujeitos imersos nesta realidade social. Evocando novamente Candido (1995, p. 245): “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”, ou seja, as estruturas presentes na obra, tanto os recursos linguísticos empregados, quanto as realidades sociais representadas, fazem-nos ver de outra forma o mundo exterior à obra, transformando nossa percepção do mundo, suas ações e discursos ambíguos, subjetivos e inacabados, tal qual a análise de uma obra literária.

2. Um provável óbito do público leitor

A nosso ver, há duas razões principais desta situação: uma de ordem material, outra de ordem intelectual. A primeira, que se refere à impressão dos livros, impressão cara, e de nenhum lucro pecuniário, prende-se inteiramente à segunda que é *a falta de gosto formado no espírito público*. [...] *Há um círculo limitado de leitores*; a concorrência é quase nula, e os livros aparecem e morrem nas livrarias. Não dizemos que isso aconteça com todos os livros, nem com todos os autores, mas a regra geral é essa (MACHADO, 1994, grifos nossos)⁵.

Apesar de muitas coisas mudarem nos últimos 147 anos, como por exemplo a diversidade de autores, títulos e gêneros literários, bem como o barateamento do custo

² Refrão da *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias.

³ Cadela de estimação da família de Fabiano do romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos.

⁴ Bar que é ponto de encontro de múltiplos Grupos étnicos-culturais no romance *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum.

⁵ Texto originalmente publicado em Diário do Rio de Janeiro na edição de nove de janeiro de 1866.

da confecção de livros, ainda temos dificuldades na formação de indivíduos leitores. Em uma pesquisa realizada pelo IBOPE⁶ (2011) revelou-se que 50% dos brasileiros são não-leitores, destes 16% estão em idade escolar. O número aparentemente pequeno, porém preocupante se considerarmos a hipótese de que milhões de sujeitos podem concluir seus estudos sem serem tocados pelo material humanizador da literatura.

Dentre os 88,2 milhões de leitores as leituras mais frequentes são de textos em primeiro lugar religiosos (a bíblia), em segundo didáticos, e no terceiro lugar encontramos a literatura representada pelo romance. Também foram citados na pesquisa o conto (quinto colocado) e a poesia (ocupando a sétima posição). Entretanto, apesar dos dados indicarem que o brasileiro tenha contato com a literatura, quando o objeto de análise é a quantidade média de leituras realizadas pelo brasileiro num trimestre temos 1,85 livros lidos por pessoa; deste número fracionário uma parcela equivalente a 0,81 são indicados pela escola, dentre os quais 0,18 livros são a parte proporcional à literatura propriamente dita. A outra parcela indicada pela escola é constituída por livros didáticos (0,63 livros). O parecer é que a maior parte dos livros lidos na escola não são literários, mas sim didáticos. Esse espaço cedido ao livro didático, sobretudo o de ensino de língua portuguesa e literatura, não deveria ser a ênfase principal das aulas, principalmente no tocante à literatura, pois somente se obtém experiência literária através do contato direto com a literatura, conforme CALVINO (1994, p. 9).

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Nesse sentido concordamos com as Orientações Curriculares Nacionais quando estas afirmam que o foco das aulas de literatura deve ser o texto literário, não o teórico e o didático. Assim, a biografia do autor e o contexto histórico das obras, bem como as características das escolas literárias não deveriam figurar em primeiro plano, pois são elementos que muitas vezes, não são essenciais para a leitura do texto. Esses materiais serviriam como um complemento aos estudos literários.

⁶ Pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-livro.

A orientação da leitura literária se faz necessária em sala de aula para a formação de sujeitos-leitores, capazes de ver o texto literário além do plano do enredo, de observar a plasticidade com que se cria e desenvolve a história, os nuances políticos e sociais, a voz de um sujeito que não é o autor empírico, que fala o narrador, mas não é nenhum destes e, dialoga abertamente com o seu *narratário ideal*⁷. Desta forma objetiva-se a formação de um leitor crítico, que saiba que é coautor na construção do sentido de quaisquer tipos de texto, mas sobretudo o literário.

Sabemos que nossos alunos até chegar ao Ensino Médio dificilmente são orientados para a leitura de textos literários. Porém, isto não quer dizer que até então não tenham lido nada. Provavelmente já tiveram contato informalmente, com algum tipo de texto de ficção:

Grande parte da ficção juvenil nacional e contemporânea, por exemplo, não é literatura no sentido mais restrito que estamos utilizando aqui. A vertente predominante dessa ficção, que associa amor e suspense, está em geral vincada num espaço e num tempo históricos muito próximos ao aluno, ou seja, o tempo do enunciado, o tempo da enunciação e o tempo da leitura são praticamente os mesmos, assim como é em torno do espaço escolar que normalmente se desenrolam as tramas. Respondem a interesses imediatos, pedem um consumo rápido e intenso. O ritmo de produção e de leitura é o da produção em massa, tão rápido e intenso quanto descartável: descobre-se o culpado e encerra-se a questão. (BRASIL, 2006, p. 72)

Então no contexto de leitura com o qual os alunos estão acostumados – a leitura descompromissada com quaisquer tipos de análise/reflexão, que visa o desvendamento do mistério e a chegada ao final feliz – é compreensível que os literatos canônicos não sejam bem recebidos pelo leitor inexperiente. Apesar disto, não há outra forma de desenvolver experiência literária e gosto pela literatura do que passear por bons livros. Aqui elegemos os clássicos, (porém nada impossibilita o professor de escolher volumes recentes, que sejam os atuais best seller, pois muito do que é considerado canônico hoje, já foi aclamado entre as listas dos mais vendidos no passado). Assim sugerimos o estudo do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* no Ensino Médio sob o viés de uma análise literária que tem como princípio o estudo do romance sob aspectos alguns estruturalistas para a compreensão da literatura como uma obra de arte que não tem um fim em si mesma, que não seja impressionar o leitor.

⁷ Termo utilizado por Vicent Jouve (2002) para definir um tipo de leitor que é idealizado pelo texto.

A proposta fundamental é que o professor guie seus alunos através de conceitos básicos de narrador e estratégias narrativas, por meio de leituras orientadas em sala de aula. Sugere-se que sejam escolhidos determinados trechos da obra, nos quais o professor exemplificará para os alunos como perceber a intencionalidade do narrador e as possíveis leituras que a narrativa permite, como faremos no capítulo seguinte.

3. As *Memórias Póstumas de Brás Cubas* análise de uns quês histórico-sociais em perspectiva das estratégias narrativas

O romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é considerado tradicionalmente como a obra que marca a transição da escola literária do romantismo para a do realismo na obra de Machado de Assis. A ficção é narrada em *primeira pessoa* pelo já finado Brás Cubas – protagonista do romance, cujo desenvolvimento do enredo é marcado pela crítica á decadente sociedade do século XIX, na qual Brás Cubas pode ser interpretado como uma caricatura desta classe então emergente. Solitário e mal sucedido o nosso *autor defunto* resume sua história:

Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento [...] Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve míngua nem sobra, e conseqüentemente que sai quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: — Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria (MACHADO DE ASSIS, s/d., p. 131).

A citação acima resume em poucas palavras a série de insucessos de Brás Cubas, que supostamente foi o redator do romance, que encarado sob esse aspecto seria uma autobiografia, suas *memórias* nas palavras do narrador-protagonista, cujo propósito é narrar suas (des)venturas para livrar-se do tédio da eternidade. Podemos verificar isto pela análise dos verbos presentes na frase inicial do recorte, que estão conjugados na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito (alcancei, fui, conheci,) pelo que já percebemos que esse eu que nos fala narra uma história já acabada, fato que se deve ao narrador ser um sujeito já falecido. Outro aspecto que percebemos na análise deste trecho é que o narrador prevê o diálogo com o leitor, isto não quer dizer que ele está tentando adivinhar as reações do leitor, mas orientá-lo para que o interlocutor

acompanhe o seu raciocínio, de forma a colaborar na construção de uma unidade de sentido para o texto.

Como vimos, Brás Cubas já está morto. Essa ideia é exposta desde a dedicatória (que é para o verme que primeiro roeu a carne do então defunto Brás Cubas, autor fictício do romance de Machado de Assis) até as últimas sentenças da narrativa (que corresponde ao parágrafo citado acima). Foi justamente a condição de finado do locutor que proporcionou à história maior liberdade expressiva, como por exemplo poder relatar abertamente a relação amorosa mantida pelo protagonista com a esposa de Lobo Neves; a hipocrisia com que Vigília aos 54 anos falava das moças e senhoras casadas que se davam aos amores ilegítimos; a pseudofilosofia *Humanitas*, baseada num conjunto de estudos que se intitulariam *borbismo*, por serem desenvolvidos por *Quincas Borba*⁸, que mais se assemelhava aos recém divulgados estudos darwinistas da evolução das espécies pela perseverança da força dos mais fortes sob os fracos.

Para entender bem o meu sistema, concluiu ele, importa não esquecer nunca o princípio universal, repartido e resumido em cada homem. Olha: a guerra, que parece uma calamidade, é uma operação conveniente, como se disséssemos o estalar dos dedos de Humanitas; a fome (e ele chupava filosoficamente a asa do frango), a fome é uma prova a que Humanitas submete a própria víscera. Mas eu não quero outro documento da sublimidade do meu sistema, senão este mesmo frango. Nutriu-se de milho, que foi plantado por um africano, suponhamos, importado de Angola. Nasceu esse africano, cresceu, foi vendido; um navio o trouxe, um navio construído de madeira cortada no mato por dez ou doze homens, levado por velas, que oito ou dez homens teceram, sem contar a cordoalha e outras partes do aparelho náutico. Assim, este frango, que eu almocei agora mesmo, é o resultado de uma multidão de esforços e lutas, *executados com o único fim de dar mate ao meu apetite* (MACHADO DE ASSIS, p.107-108, grifos nossos).

A primeira vista o conceito apresentado pelo borbismo não nos parece em nada esclarecedor. Um tanto obtuso e aparentemente mais interessado no frango do que numa explicação meticulosa e científica de sua teoria, Quincas Borba (filósofo ébrio em suas insanidades mentais que já a algum tempo se manifestavam) resume sua teoria de forma antedermos que primeiramente a guerra é que move o homem, segundo que o egoísmo humano é o propulsor tanto da guerra quanto da exploração de outros humanos (os escravos e trabalhadores envolvidos no processo de obtenção do frango).

Vejamos agora que a compreensão deste fragmento nos auxilia na compreensão do porquê não ter filhos ser um fato positivo perante ao que foi chamado

⁸ Quincas Borba citado no *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é também um dos personagens do núcleo central do romance homônimo de Machado de Assis.

de *legado de nossa miséria*: tendo em vista que Brás Cubas foi um dos discípulos do *borbismo*, ele bem sabia que conforme a *humanitas* o homem serve exclusivamente para satisfazer os anseios de outro homem – aquele que for mais culto e poderoso. Não nos é segredo que Brás Cubas apesar de gozar de uma situação financeira privilegiada, nunca foi um vencedor, foi um perdedor nato: perdeu a mulher amada, os cargos e títulos almejados na vida política para Lobo Neves; escrevia artigos e poesias para publicar no jornal, mas nem sempre os publicava porque outro escritor mais jovem fazia-lhe concorrência; não prosperou os bens da família porque não os investiu em negócio algum; enfim, se tivesse um filho, Brás Cubas bem sabia que seu herdeiro poderia se concretizar como parte de sua decadência.

Outro recorte em que observamos a presença da teoria *humanitas* é a parábola do chapeleiro, presente no *CAPÍTULO XLIX: a ponta de um nariz* (p. 54). Neste capítulo temos uma metanarrativa pela qual Brás Cubas nos guia ao entendimento de duas forças básicas para o desenvolvimento do ser humano: “A conclusão, portanto, é que há duas forças capitais: o amor, que multiplica a espécie, e o nariz, que a subordina ao indivíduo. Procriação, equilíbrio” (MACHADO DE ASSIS, s/d., p. 54)

Nosso finado narrador vê o mundo numa lógica em que o homem submete o próprio homem: *Humanitas submete a própria víscera* (op. cit., p. 107). Apesar de egocêntrica – uma vez que embasada no *borbismo* – a visão de mundo do nosso defunto autor permite-nos olhar para o passado do ponto de vista de alguém que não tem vergonha (talvez por já estar morto) ou consciência (por estar tão alienado quanto o ébrio Quincas Borba) da gravidade de seus atos que parece (ou finge ser) incapaz de distinguir as travessuras típicas infantis do ato monstruoso de homicídio:

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos (MACHADO DE ASSIS, s/d, p. 14).

É relevante salientarmos o quão importante se faz o tom deste e outros relatos em que o narrador nos põe em frente a situações injustas, bárbaras e repugnantes, pois é justamente na forma como se contam as histórias que conseguimos diferentes respostas do interlocutor.

Neste caso específico barbárie cometida quando o narrador era ainda criança, contada num tom de aparentemente ingênuo, sem margem visível de remorsos, ou vergonha, demonstra neste despretenso diálogo com a *alma gentil*⁹, o valor de uma vida humana e de seus serviços prestados, para a sociedade escravocrata do século XIX. Machado de Assis, quando suscitado como coetâneo a muito dos nossos escritores abolicionistas, por vezes é criticado justamente por não envolver sua obra na causa. Mas ao pensar-se na repulsa que a imagem que se forma na mente do leitor ao ler o trecho acima citado, somada a absurda naturalidade com que o fato nos é transmitido, vê-se que o romance machadiano não é imparcial quanto a mazela da escravidão, ele somente não adota uma postura rígida como os demais autores, *deixa uma série de lacunas para serem interpretadas pelo leitor atento* (ECO, 1994), isto é, ele abstém-se da palavra julgadora para que o leitor a pronuncie. Doravante, pode ser produtivo relembrando o caso da escrava, fazer com que os alunos reflitam sobre o impacto que a violência sofrida por um ser humano nos causa quando contada de uma forma fria e despreocupada. Desta forma, parece-nos útil trazer a discussão as palavras de Llosa (2013):

Nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obscuridades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração.

Se a literatura, tal como as outras disciplinas precisa servir para alguma coisa que um dos vieses práticos seja desenvolver empatia. No caso do romance estudado, estabelecer empatia com o narrador não quer dizer concordar com tudo que ele nos informa, mas ter um olhar atento sobre o que e como ele nos conta sua história e orienta para que façamos nosso papel de leitores.

CONCLUSÕES

No presente artigo tentamos sintetizar como abordar a literatura como um componente humanizador, cujo contato e compreensão se faz fundamental para a aquisição plena da cidadania.

⁹ Forma pela qual o narrador se dirige ao leitor por várias passagens no romance estudado.

A proposta para sala de aula é apenas uma sugestão de introdução e orientação de leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Os fragmentos selecionados presumem aspectos importantes para a compreensão da obra, como o tom da narrativa que varia entre o irônico, o cínico e a absurda naturalidade com que se fala de atos de violência. Pode-se escolher outros recortes da narrativa para exemplificar a relevância do narrador na configuração da obra, porém nenhum fragmento ou resumo suspende a necessidade do contato direto dos educandos com o romance propriamente dito, nisto entendemos que o trabalho em sala de aula visa a leitura atenta que o aluno provavelmente realizará em casa que é parte mais importante do trabalho. Somente através desta leitura que será possível que o livro cumpra seu objetivo, como qualquer outra obra de arte que é de impressionar seu o leitor.

Assim, retomamos as palavras das orientações curriculares nacionais quando elas afirmam que democratizar a leitura de cânones é uma dívida que se tem para a sociedade, e bem como Candido (1995) aponta a literatura como elemento com potencial de equiparar socialmente os sujeitos, poderíamos nos permitir afirmar que o ensino de literatura em si (brasileira ou não) pode se configurar como uma cura para *o legado de nossa miséria*. Os volumes canônicos neste contexto nos seriam imprescindíveis no contexto escolar pois por meio da experiência que eles proporcionam, os educandos terão condições de reconhecer no texto literário canônico, parte de si. Em fim encerramos evocando que

A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (CALVINO, 1994, p. 09).

REFERÊNCIAS:

BLOOM, Harold. 35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=https%3A%2F%2Fatoria.ggte.unicamp.br%2Ftinyemce%2Fplugins%2Ffilemanager%2Ffiles%2Flingua_portuguesa%2Fmodulo_01%2Fliteratura_leitura_e_ensino%2FMD2_Harold_Bloom_fala_sobre_Harry_Potter.doc&ei=dYzQUdyRF6WY0QH Bz4CYDQ&usq=AFQjCNFNZjcYxx9W-h9r3uIzh-Z1nhQuxw&bvm=bv.48572450,d.dmg&cad=rja > Acesso em: 05/05/2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** In:_____. Por que ler os clássicos. TRADUÇÃO: MOULIN, Nilson. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 07- 12.
CORTEZ, Mariana. **O que os jovens devem ler?.** Revista carta na escola. São Paulo, fevereiro de 2012, edição nº 63, issn: 1808-6012. p. 23.

LLOSA, Mario Vargas. **Em defesa do romance.** Revista Piauí, Edição 37. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-37/questoes-literarias/em-defesa-do-romance> Acesso em: 05/05/2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 3. ed. Instituto Pró-livro: São Paulo, 2011, pdf.

MACHADO, Assis de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas.** Pará: ed. Unama, s/d., pdf.

MACHADO, Assis de. **O PROPÓSITO.** In:_____. Obra Completa de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994.

MARTINS, Patrícia; LEDO, Terezinha de Oliveira. **Manual de Literatura: guia prático da língua portuguesa.** ed. Difusão Cultural do Livro: São Paulo, 2001.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** TRADUÇÃO: FIEST, Hildegard. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ROSENFELD, Anatol *et all.* **A personagem de ficção.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O CIÚME VERSUS O DESEJO EM “EL CELOSO EXTREMEÑO”¹

Renan Fagundes de Souza

O autor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616) que faz parte do Século de Ouro das Letras Espanholas, publicou a coletânea de contos *Novelas Ejemplares*² no ano de 1613.

O conto³ “El celoso extremeño” tem como protagonista Felipo Carrizales, um fidalgo, nascido de pais nobres que após a morte deles gastou todo seu patrimônio. Já sem dinheiro e amigos, resolve ir para as Índias da América⁴. O personagem retorna rico alguns anos depois à Espanha. O velho Carrizales se preocupava por não ter a quem deixar seus bens depois de sua morte e, com esse pensamento, chega a cogitar que poderia se casar. Contudo, quis a sorte que, passando um dia por uma rua de Sevilha, visse uma donzela que parecia ter entre treze e catorze anos de idade, tão bela que Carrizales se rendeu à juventude de Leonora, que assim se chamava. Felipo Carrizales não queria juntar-se com Leonora enquanto não tivesse casa própria. Com esse pensamento, adquire uma em um bairro nobre da cidade e transforma-a em uma fortaleza. Carrizales encarrega especialmente a responsabilidade de cuidar e atender Leonora à *dueña*⁵ Marialonso, mulher de muita prudência e gravidade. Ela também deveria supervisionar as outras criadas e escravas dentro da casa.

¹ Este artigo é fruto das atividades de leitura e pesquisas realizadas no Curso de Extensão *Poética dos Gêneros – estudos analíticos*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Schardong.

² CERVANTES, Miguel. El celoso extremeño. In: *Novelas Ejemplares*. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: Espasa Calpe, 1993, v.2, p.357-396.

³ O termo conto em português, utilizado nos dias atuais, é equivalente ao termo *novela corta*, aludido no título em espanhol do século XVII.

⁴ O termo se refere às Índias Ocidentais, isto é, às colônias espanholas na América.

⁵ *Dueña*: “Se entienden comúnmente aquellas mujeres viudas y de respeto que se tienen en palacio y en las casas de los señores para autoridad de las antesalas y guarda de las demás criadas. Éstas andaban vestidas de negro y con unas tocas blancas de lienzo o beatilla, que

Ao longo de um ano, a rotina da vida de Felipo Carrizales com sua esposa seria perturbada apenas por um rapaz ocioso e bem apumado, um tipo que em Sevilha era conhecido como *virote*⁶. O jovem Loaysa observa a casa de Felipo Carrizales e, vendo que sempre estava fechada, teve a curiosidade de saber quem vivia ali. Assim, soube da condição do velho, da beleza da jovem e do modo como o marido guardava-a, o que despertou no moço o desejo de ver se conseguiria entrar naquela fortaleza, seja por força ou astúcia. Então, o rapaz conta a seus amigos *virotos* seus propósitos. Tratando de executar seu intento, Loaysa veste-se como roupas gastas e remendadas, que mesmo aos pobres da cidade pareciam horríveis. Aproveitando-se da inocência de Luis, escravo negro eunuco que trabalhava na fortaleza e do gosto que o negro tinha pela música, consegue entrar na casa de Carrizales. O jovem Loaysa consegue entrar na casa de Carrizales e com a ajuda da governanta da casa se aproxima de Leonora. O velho vê a jovem dormindo nos braços de Loaysa, tais pensamentos acabam levando-o à morte.

Em pouco tempo, Leonora fica viúva, chorosa e rica. Loaysa espera que ela cumpra o que seu marido em testamento havia mandado que fosse o de deixar uma parte do seu dinheiro para a família de Leonora e outra a jovem. Contudo, uma semana depois Leonora entra para a vida religiosa. Loaysa, então, parte para as Índias. Os pais da jovem herdaram uma boa quantia. As criadas se alegram com o que receberam e os escravos com a sua liberdade. Só a governanta fica pobre e frustrada por não ter alcançado seus maus propósitos.

Partindo para a análise dos personagens. O personagem Felipo Carrizales que pode ser considerado como o protagonista do conto de Miguel de Cervantes. O personagem é apresentado logo no início do enredo quando perde toda a sua herança e busca melhorar de vida nas Índias, que naquela época era o “refugio y amparo de los desesperados de España” (1991, p.359), como é dito no conto. Durante a viagem às Índias Carrizales reflete sobre sua maneira de ser até então propõe-se a mudar sua maneira de viver e também “de proceder con más recato que hasta allí con las mujeres” (1991, p.360). Assim, chama atenção o pensamento de Carrizales em ter comedimento

pendiendo de la cabeza bajaban por la circunferencia del rostro, y uniéndose debajo de la barba se prendían en los hombros, y descendían por el pecho hasta la mitad de la falda; y asimismo llevaban siempre en un manto negro prendido por los hombros, desde donde remataban las tocas de la cabeza.” (*Auts.*) (Cf. SEVILLA; REY (Ed.), 1991, p.365). O termo *dueña*, em português, pode ser comparado com *governanta*.

⁶ *Virotos*: “Llaman también al mozo soltero, ocioso, paseante y preciado de guapo” (Cf. SEVILLA; REY (ed.), 1991, p.367.).

especialmente com as mulheres, porém não está presente no texto o porquê de tal decisão.

Sobre a idade do protagonista, percebe-se que o conto inicia com Carrizales com quarenta e oito anos, dado que nos faz pensar que há certo silêncio sobre a sua juventude na trama. Pode-se fazer uma relação com o que afirma Aristóteles sobre a maturidade “el cuerpo llega a su madurez entre los treinta y cinco años, y el alma más o menos um año antes de los cincuenta” (ARISTÓTELES, 2007, p.185). Vê-se que aos quarenta e oito anos o personagem ainda está na fase do amadurecimento de ideias e também de sua alma, de acordo com o conceito aristotélico.

Ao voltar rico para a Espanha o personagem Felipo Carrizales se preocupa por não ter a quem deixar seus bens e cogita que poderia se casar. Ressalta-se que o protagonista tinha receio do matrimônio, pois “de su natural condición era el más celoso hombre del mundo” (1991, p.362). É importante considerar, nessa passagem, o nome dado ao conto: “El celoso extremeño”. Note-se que o título põe em evidência a principal característica do protagonista, o ciúme, que conscientemente o personagem afirma ser o seu maior defeito. Essas informações sobre o ciúme de Carrizales e sua idade nos são reforçadas ao longo de todo o conto, pois os adjetivos “velho” e “ciumento”, que definem o caráter do protagonista, são repetidos enfaticamente. Além do mais, é possível fazer uma analogia entre a palavra “extremo”, ou seja, o “ciumento ao extremo”, com o adjetivo pátrio “extremeño”, isto é, nascido na Extremadura, termo que define o protagonista no título do conto.

No decorrer do enredo, o personagem Felipo Carrizales, ao observar a casa de Leonora, percebe que a moça não é rica e pensa em tomá-la como esposa. Pode-se observar também que, a partir do momento em que vê Leonora, o protagonista pela primeira vez menciona “hijos que me hereden” (1991, p.362). É possível notar que o velho Carrizales tem o desejo de ter um herdeiro, para quem possa deixar suas riquezas e o seu nome. Tal informação é apresentada ao leitor por meio de um solilóquio⁷.

Esse solilóquio nos permite identificar algumas intenções do homem e o porquê de escolher uma mulher tão jovem para esse casamento. O velho pensa que Leonora, com os seus treze ou catorze anos de idade, seria facilmente manipulada. Em outras

⁷ De acordo com a *Real Academia Española* a palavra solilóquio é a “reflexión em voz alta y a solas” (2012). Disponível em: www.rae.com. Acessado no dia 19/06/2013.

palavras, Carrizales a moldaria à sua maneira de pensar, por ser ela tão jovem e, em consequência, inocente.

Outro ponto perceptível no solilóquio é que o extremenho considera que a moça seria uma boa geradora de seus futuros filhos, por sua juventude. Pode-se pensar que Carrizales estava somente preocupado com o seu bem-estar e com o seu desejo de ter um herdeiro, desconsiderando a vontade ou os sentimentos de Leonora. Não nos é apresentado, nesse momento do conto, se havia amor pela jovem. Descarta-se, portanto, qualquer ligação com a paixão amorosa.

Uma vez pactado o matrimônio, o exagerado ciúme de Carrizales passa a ser notado com as ações do protagonista, pois cria artifícios para que nenhum homem se aproxime de sua esposa. Para exemplificar tal afirmação, convém lembrar que o primeiro sinal do exagerado ciúme do velho dá-se com a busca de uma mulher para servir de manequim para os vestidos de Leonora. Carrizales não queria que alfaiate algum tirasse as medidas de sua esposa, sendo assim o velho encontrou uma pobre que tinha o corpo parecido com o da jovem que “a cuya medida hizo hacer una ropa, y probándosela su esposa halló que le venía bien, y por aquella medida hizo los demás vestidos” (1991, p.363)). Para o personagem essa atitude é uma forma de precaução de que algo aconteça entre sua esposa e outro homem, evitando assim, um possível adultério. Isso nos indica que Carrizales era um homem autoritário, pois toma todas as iniciativas sem considerar o que pensa Leonora.

O segundo sinal de ciúme demonstrado pelo velho é de não querer morar com sua esposa enquanto sua casa não estivesse pronta, de acordo como ele desejava. Carrizales mandou construir uma fortaleza em um bairro nobre da cidade, fechou todas as janelas que davam para a rua. Como é apresentado no texto “cerró todas las ventanas que miraban a la calle y dióles vista al cielo” (1991, p.363).

Na análise do protagonista é importante considerar a ação de Carrizales de comprar presentes às suas criadas e escravas. Essa precaução em agradar as criadas nos indica que o personagem utiliza o seu dinheiro para ganhar sua confiança pois, supostamente, através do silêncio e principalmente da gratidão fariam as suas vontades. Porém, Carrizales fazia o mesmo com sua esposa. Isso nos indica que era também uma forma de precaução em agradá-la. Para que Leonora não buscasse algo fora do casamento: “solo se desvelaba en traer regalos a su esposa y en acordarle le pidiese todos cuantos le viniesen al pensamiento, que de todos sería servida” (1991, p.365-366).

Ante tais fatos é certo afirmar que, apesar de dizer que sua esposa é a sua jóia, Carrizales é egoísta, posto que em tudo desconsidera a vontade e a opinião de Leonora.

O ponto de maior destaque da ação do personagem Felipe Carrizales é a conversa com os pais de Leonora, quando pede que venham a sua casa após o suposto adultério: “siento no sé qué en el corazón que me de grandísima fatiga, y temo que brevemente me va a quitar la vida, y querríalos ver antes que me muriese” (1991, p.392). Carrizales, como julgava que havia sido traído por todos que o cercavam, já inconscientemente previa que algo poderia acontecer. O personagem descreve tudo o que fez por sua esposa, indicando-lhes que era generoso e se mostrava sempre disposto a dar tudo o que sua esposa desejasse.

O ciumento marido esclarece que “quise guardar esta joya, que yo escogí y vosotros me distes, con el mayor recato que me fue posible” (1991, p.394). Por meio de tais palavras declara que acreditava ter feito somente coisas certas para guardar e proteger sua esposa. Porém, nota-se que ele percebe que foi culpado por Leonora deixar-se seduzir por outro homem. Além disso, o personagem concebe que o infortúnio poderia ser um castigo divino por seus atos “yo mismo haya sido el fabricante del veneno que me va quitando la vida” (1991, p.394).

Pela primeira vez no conto Carrizales manifesta um desejo que leva em conta a vontade de Leonora: o de que ela haja e viva como quiser. Com a ressalva de que Carrizales acreditava que deveria ser ao lado de Loaysa. Por conseguinte, mesmo no seu leito de morte, o personagem ainda está tentando controlar a vida de Leonora. O personagem está planejando o futuro da jovem com Loaysa sem que ela explicita se era isto mesmo o que queria para sua vida.

Ao término da análise de Felipe Carrizales observa-se que, mesmo na hora da sua morte, não abandona a característica de extremo soberano, pois deixa ordens à sua esposa, que acreditava que seriam cumpridas.

Portanto, Carrizales oferece ao leitor um exemplo condenável, porque não foi prudente, agiu sempre guiado pelo seu exagerado ciúme, buscando apenas a satisfação de seus próprios desejos senis. O zelo excessivo e o egoísmo indicam que ele não age como um homem maduro e equilibrado.

Já em relação ao antagonista do conto, o personagem Loaysa é responsável por todo o conflito que ocorre na trama com os protagonistas Felipe Carrizales e Leonora. O

jovem é descrito como um *virote*⁸. Além do mais, Loaysa “supo la condición del viejo, la hermosa de su esposa y el modo que tenía en guardarla; todo lo cual le encendió el deseo de ver si sería posible expurnar, por fuerza o por industria, fortaleza tan guardada” (1991, p.367).

Deve-se enfatizar que as palavras que descrevem o desejo de Loaysa indicam que age por sua curiosidade ao afrontar Felipe Carrizales. Aristóteles afirma que a curiosidade é um aspecto próprio do caráter dos jovens: “los juvenes, en, quanto a su modo de se, son propensos a desear y a hacer lo que desean” (2007, p.180).

Loaysa, contando com a ajuda de seus amigos *virotos* se disfarça como um mendigo que está presente no conto que “tal que el más verdadero estropeado no se le igualaba” (1991, p.368). Percebe-se que nesta passagem o preparo de Loaysa em compor o seu disfarce para alcançar seus planos: supera todos os obstáculos impostos por Carrizales.

O jovem astuto para ver como era a rotina daquela casa ia todas as noites em frente do portão e ali conseguiu cativar a simpatia do escravo Luis através da conversa e das aulas de música que lhe dava. O escravo era a única figura masculina da casa além de Carrizales, porém, era eunuco⁹.

Luis adquiriu tanta confiança em Loaysa que acaba revelando todo o funcionamento da fortaleza de Carrizales: “no tengo la llave desta puerta, ni hay agujero por donde pueda dárosla” (1991, p.369). Verifica-se que a seguir Loaysa utiliza novamente sua astúcia para descobrir quem teria a chave para poder entrar na casa, como almejava. Luis responde que Carrizales possui a chave e enfatiza que “es el más celoso hombre del mundo. Y si él supiese que yo estoy ahora aquí hablando con nadie, no sería más mi vida” (1991, p.369). Assim, Loaysa conseguiria executar o seu propósito que era o de entrar na casa e se aproximar de Leonora.

O poder de convencimento de Loaysa se estende também às criadas e às escravas da casa:

Hablólas también Loaysa, ofreciéndoselas a su servicio, con tan buenas razones, que ellas echaron de ver que no salían de ingenio de pobre mendigante. Rogáronle que otra noche

⁸ *Virotos*: “llaman también al mozo soltero, ocioso, paseante ypreciado de guapo” (cf. SEVILLA; REY (ed.), 1991, p.367).

⁹ De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss eunuco é “o homem privado dos órgãos de reprodução sexual; castrado” (2012).

viniese al mismo puesto; que ellas harían con su señora que bajase a escucharle, a pesar del ligero sueño de su señor, cuya ligereza no nacía de sus muchos años, sino de sus muchos celos. A lo cual dijo Loaysa que si ellas gustaban de oírle sin sobresalto del viejo, que él les daría unos polvos que le echasen en el vino, que le harían dormir con pesado sueño más tiempo del ordinario (1991, p.377).

Loaysa inteligentemente fala do “povos” “pues yo los trairé – dijo Loaysa - ; y son tales, que no hacen otro mal ni daño a quien los toma si no es provocarle a sueño pesadísimo” (1991, p.377). A proposta permite refletir que em como o personagem era um rapaz bastante ardiloso e também persuasivo no que desejava, pois consegue convencer a todos que o ajudassem a entrar na casa de Carrizales.

Loaysa tem a seu favor um físico atraente: “era mozo y de gentil disposición y buen parecer; y como había tanto tiempo que todas tenían hecha la vista a mirar al viejo de su amo, parecíoles que miraban a un ángel” (1991, p.379). Tais palavras permitem cogitar que, com a beleza, o jovem consegue tirar proveito da situação, pois todas as criadas ao vê-lo fazem questão de ajudá-lo, cativadas por sua aparência, comparando-o com a senilidade do patrão.

Em relação aos cuidados de Carrizales com sua esposa Leonora, “maravillado quedo Loaysa del recato del viejo, pero no por esto se le desmayó el deseo” (1991, p.381). Nota-se que Loaysa fica surpreso com as atitudes de Carrizales, porém, a informação deixou o jovem mais ambicioso a conseguir executar seus planos.

A *dueña* para poder satisfazer os seus desejos “cuesta arriba se le hizo a la dueña ofrecer lo que el músico pedía; pero a truco de cumplir el deseo que ya se le había apoderado del alma y de los huesos y médulas del cuerpo, le prometiera los imposibles que pudiera imaginarse” (1991, p.389-390). Nota-se que Marialonso se junta a Loaysa para ajudá-lo a conseguir o que almejava, em ficar junto de Leonora, porém a astuta *dueña* também requer benefícios.

Influenciada por Loaysa, a criada Marialonso persuade Leonora: “pintóle de cuánto más gusto de serían los abrazos del amante mozo que los del marido viejo, asegurándole el secreto y la duración del deleite” (1991, p.390).

O momento que Loaysa tanto aguarda chega: ficar sozinho com Leonora. Porém, “el valor de Leonora fue tal, que en el tiempo que más le convenía, le mostró contra las fuerzas villanas de su astuto engañador, pues no fueron bastantes a vencerla, y él se cansó en balde, y ella quedó vencedora y entrambos dormidos” (1991, p.391).

Chama atenção que o texto não nos dá informações de que houve realmente uma traição, isto é, o ato sexual entre os dois personagens. Observa-se que, nessa passagem, Miguel de Cervantes dá certa liberdade a seu leitor de julgar se ocorreu ou não o adultério, uma vez que não está claro em nenhum momento do conto se houve ou não a traição.

Em relação ao desfecho do personagem, pode-se afirmar que Loaysa teve um final infeliz, pois “esperaba que cumpliese lo que ya él sabía que su marido en su testamento dejaba mandado, vio que dentro de una semana se entró monja en uno de los más recogidos monasterios de la ciudad” (1991, p.396).

Sendo assim, é possível afirmar que o jovem Loaysa não obtendo êxito em seu propósito fica envergonhado e viaja para tentar refazer a vida nas Índias.

A ida de Loaysa às Índias faz lembrar o início do conto, com a viagem de Felipe Carrizales ao mesmo destino para refazer a sua vida e fortuna. Portanto, o desenlace da trama sugere-nos a hipótese de que Loaysa, no futuro, pode acabar se tornando um velho Felipe Carrizales, com excessivo temor em relação às mulheres.

O garboso rapaz em todas as suas ações no conto agiu sempre movido por suas vontades e desejos. Isto faz lembrar como Aristóteles descreve os jovens: “todos sus errores son por exceso e impetuosidad, en contra de la máxima de Cílón, ya que todo lo que hacen en exceso: aman en exceso, odian en exceso y en todo lo demás es por estilo” (ARISTÓTELES, 2007, p.182).

Pode-se afirmar que Loaysa é um exemplo condenável porque sua índole impulsiva o leva a ações condenáveis: persuadir, enganar, desonrar. Seu egoísmo altera o destino de todos os personagens.

Ao término da análise, pode-se supor que o jovem impetuoso assemelha-se à classe dos pícaros. De acordo com José Deleito y Piñuela, em *La mala vida en la España de Felipe IV*, “a veces el pícaro es un mantón, que explota su valor o le finge, buscando algún provecho; pero en pocas ocasiones es valiente de veras” (1998, p.118). Assim como os pícaros, Loaysa finge ser quem não é para poder entrar na fortaleza de Carrizales. Como observa José Deleito y Piñuela “el pícaro no tenía malos instintos, no era perverso, sólo cínico y amoral” (1998, p.123). Aplicando-se com base no enredo ao personagem Loaysa.

Por fim, pode-se dizer que os exemplos de Carrizales e Loaysa devem levar o leitor a pensar que o ciúme em excesso e a astúcia, quando não é bem empregada, ter

desfechos indesejados, como ocorre com estes personagens masculinos. O ciúme do velho e o desejo do moço tiveram um fim que pode ser considerado inglório, uma vez que seus engenhosos planos terminaram tragicamente frustrados.

Referencias

ARISTÓTELES. **Poética**. Traducción, introducción y notas de Alicia Villar Lecumberri. Madrid: Alianza. Editorial, S.A., Madrid, 2009.

_____. **Retórica**. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé. Madrid: Alianza, 2007.

_____. HORÁCIO. LONGINO. **A poética clássica**. Introdução Roberto de Oliveira Brandão. tradução direta do grego e do latim Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.

BENNASSAR, Bartolomé. **La España del Siglo de Oro** Crítica: Barcelona, 2001.

CERVANTES, Miguel. El celoso extremeño. In: **Novelas Ejemplares**. Ed. F. Sevilla Arroyo; A. Rey Hazas. Madrid: Espasa Calpe, 1991, v.2, p.357-396.

DELEITO Y PIÑUELA, José. **La mala vida en la España de Felipe IV**. Madrid: Alianza, 1998.

DUNN, Peter. Las Novelas ejemplares. In: J. B. Avallé-Arce y E. C. Riley. **Suma Cervantina**. Londres: Tamesis Books, 1973.

HOUAISS: **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0a**. Instituto Antônio Houaiss. Produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda. Versão 2.0a – Abril de 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**. Disponível em <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 13 outubro de 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O CONFLITO EXISTENCIAL COMO DOMINANTE ARTÍSTICO EM *CORAÇÃO FRÁGIL* DE DOSTOIÉVSKI

Josiel dos Santos Lima (Mestrando) - UNIANDRADE

INTRODUÇÃO

A novela *Coração Frágil* faz parte das novelas da juventude de Dostoiévski, e nela, o autor “projeta a sua própria consciência no espírito da personagem” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 525), uma vez que mostra características do protagonista Vássia, que estão presentes em outras histórias suas e em outros personagens. Existem paralelos entre a história do *Coração Frágil* com a própria vida de Dostoiévski: No conto, o jovem Vássia não consegue fazer outra coisa a não ser se dedicar à sua noiva. Porém, ele tem um trabalho a fazer que lhe fora dado por seu chefe, ao qual deve grande gratidão, pois lhe deu uma oportunidade de subir de posto e aumentar seu salário. Como ele perde muito tempo para desempenhar essa tarefa, seu amigo Arkádi fica preocupado e tenta ajudá-lo como pode, mas não adianta: o herói desta novela não se vê merecedor de tanta felicidade, ou seja, noiva, o amigo fiel e a promoção como escriturário. Quando resolve fazer o seu trabalho se desgasta tanto que acaba ficando louco. Fazemos o seguinte paralelo com a vida do autor: A mulher que Vássia ama representa a senhora Panáieva, o amigo da história representa seu irmão, Iulian Mostakóvitch o chefe simboliza o protetor que foi o crítico literário ao qual ele se via na obrigação de escrever mais histórias geniais e não desapontá-lo, etc (DOSTOIÉVSKI, 1963. pp. 141 – 142). Porém, devemos pensar que são interpretações sobre o pensamento e a obra dele uma vez que segundo Bakhtin “para uns pesquisadores, a voz de Dostoiévski se confunde com a voz desses e daqueles heróis, para outros, é uma síntese peculiar de todas essas vozes ideológicas, para terceiros, aquela é simplesmente abafada por estas.” (BAKHTIN, 2005, p. 3)

Para sistematizar o texto em busca de uma melhor análise e compreensão, caracterizaremos o enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

Resumo

A história começa na véspera do Ano Novo com a chegada de Vássia a seu quarto onde vive com seu grande amigo que é como um pai para dar a notícia de seu noivado. Porém, numa cena cômica, o amigo agarra Vássia, e o joga em cima da cama agarrando o seu pescoço. Depois de conseguir se livrar, ele conta a novidade a Arkádi que o toma nos braços feliz com aquele momento. O leitor já consegue perceber que Vássia Chumkov é fraco fisicamente.

Os amigos conversam sobre a noiva Lisahnka, sobre o futuro e as preocupações com o casamento. Vássia se lembra de seu chefe Iúlian Mostakóvitch ao qual deve muita gratidão por ter lhe dado a oportunidade de trabalhar fazendo cópias uma vez que tem uma bela letra. Porém, ele lembra que deve terminar um trabalho: Copiar seis livros para o chefe. Ele perdeu muito tempo passeando com a noiva e mesmo longe ficava pensando nela. Vássia leva o amigo para conhecer a noiva e a mãe dela. No caminho passam por uma loja de chapéus e compram um presente para Lisahnka. Na volta para casa percebemos uma antecipação do que acontecerá no futuro: “Arkádi se tinha enamorado perdidamente de Lisahnka.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 540) Isto não quer dizer que ele trairia o amigo, tanto que nem vemos ciúmes em Vássia, mas que um se personificará no outro.

Novamente em casa vem as preocupações com o trabalho a ser entregue. Vássia começa a escrever e embora o amigo insista para que descanse ele insiste em continuar. Já de madrugada ele acaba adormecendo. Quando acorda às oito da manhã é Ano Novo e os amigos se abraçam, mas ele quer continuar o trabalho. À tarde os dois se reencontram no quarto depois de três horas de separação, Vássia está preocupado, mas não fala nada e Arkádi fica assustado e procura saber o que aconteceu ao perguntar: “- Vássia! Que tens? Estás me cortando o coração meu amigo!” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 549) Neste momento ele está antecipando o que acontecerá com Vássia, a perturbação e a loucura.

À noite Vássia continua a escrever e é levado a força pelo amigo para a cama. No outro dia Arkádi sai e ao retornar à tarde vê o amigo agitado no quarto a andar de um lado para outro. Ela já dá sinais de loucura. Arkádi sai à procura de um médico e não encontra. Quando voltou para casa, descobriu que o Vássia saiu e foi até a repartição onde trabalhava, ele estava louco. Os colegas de trabalho perguntam o que

aconteceu e num último encontro os dois se abraçam tristemente, Vássia é levado para o manicômio.

Arkádi volta para casa e à noite ele ao observar a cidade e as desigualdades sociais acaba descobrindo os motivos pelo qual seu amigo não resistiu à felicidade e perdeu a razão. A partir daí ele se torna um pessoa sombria e taciturna perdendo a sua jovialidade e assumindo a personalidade de Vássia Chumkov. Dois anos depois encontra Lisahnka em uma igreja onde evitam falar do passado e ela se retira para chorar.

Durante a história, fica nítida a fraqueza da Vássia que por ingenuidade é muito grato a seu chefe, que precisa da amizade de Arkádi para poder existir e que não se vê merecedor de ser amado por alguém. A todo o momento ele se vê culpado por ser agraciado com tantas coisas. Ele demonstra gratidão, amor, amizade, mas ao mesmo tempo ingenuidade, fraqueza e dependência.

PERSONAGENS

Vássia Chumkov, por seus defeitos físicos e pelas situações em que se coloca, se encaixa no perfil de um anti-herói que segundo Cândida Vilares Gancho “é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto.” (GANCHO, C. V. 2002. P. 14). Seu amigo Arkádi é um segundo herói do conto. Os dois são os protagonistas desta novela. O tempo, o trabalho e o sentimento de gratidão podem ser vistos como os antagonistas. Iúlian Mostakóvitch, o chefe. Lisahnka, a noiva, a mãe da noiva e os colegas de repartição como personagens secundários.

TEMPO:

A história é linear com várias referências de tempo. Portanto, é mensurável em quatro dias consecutivos. Ao final, um salto de dois anos quando Arkádi encontra Lisahnka. Durante todo o texto vemos referências de tempo como: “Às seis da tarde, na véspera de Ano Novo”; “Ainda tenho dois dias inteiros (...)”; “Creio que já devem ser onze horas”; “Esta noite escreverás até às cinco (...)”; “Acordo-te às oito em ponto”; “Com grande espanto seu, eram oito da manhã quando acordou”; “Dentro de duas horas estarei de volta (...)”; “Arkádi passou por casa de Iulian Mostakóvitch às onze horas (...)”; “Aquelas três horas de separação (...)”; “(...) regressaria dali a uma meia hora (...)”;

“Chama-me às oito sem falta...”; “Por fim soaram as três horas (...); “(...) tinha estado ali por volta da uma (...); “(...) por volta as onze da noite (...); “Passaram três minutos”; “Deviam ser duas da manhã (...); “Eram oito da manhã (...); “Andou uma hora correndo de um lado para o outro”; “Eram já dez horas quando lá chegou”; “Dois anos mais tarde (...)”. Essa insistência em explicitar o tempo cronológico em relação à Vássia ajuda o leitor a acompanhar a evolução da sua condição e prever onde ele chegará.

ESPAÇO:

Rússia, São Petersburgo. Dentro desse espaço amplo encontram-se o quarto onde vivem Vássia e Arkádi, a loja de chapéus de Madame Laeroux, a casa de Lisa, a repartição pública, a casa de Iulian Mostakóvitch, as ruas e avenidas.

NARRADOR:

O narrador está em 3ª pessoa, e demonstra sua onisciência em relação à história. Ele também atua como narrador intruso o que pode ser identificado nas seguintes falas: “*Antes de mais, devo explicar ao leitor o motivo por que de um dos heróis da minha história digo todos os nomes e sobrenomes...*” (p. 527) e “*Ah! Como poderia haver algum mais bonito? Falo a sério. A mim choca-me profundamente a ingratidão daquela noiva.*” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 538)

O DOMINANTE ARTÍSTICO

Segundo Roman Jakobson, dominante é “o centro de enfoque de um trabalho artístico: ele regulamenta, determina e transforma seus outros componentes.” (JAKOBSON, 2002 p. 513) Dessa forma, em *Coração Frágil*, o dominante passa a ser o conflito existencial da personagem Vássia que não se vê merecedor de tanta felicidade: amigo fiel, bela noiva e chefe generoso/gratificação pelo trabalho. Percebemos que esse elemento está presente em todo o enredo e acaba subordinando outros elementos a ele.

A todo o momento percebemos a fragilidade do protagonista: Quando ele vai dar a notícia do noivado Arkádi lhe diz: “- Acaba logo com isso, seu mosca morta!”. (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 527) Esse comentário mostra como o amigo lhe vê.

Em outros momentos vemos Vássia dizer! “- Eu não me zango com ninguém!” e “Para falar a verdade, Arkacha, tenho-te tanta amizade que me parece que, se não fosses tu, não me casava e talvez nem pudesse continuar a viver neste mundo.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 529) Isso evidencia a necessidade de ter o amigo próximo como alguém que o faz suportar a própria existência.

Sobre a noiva Vássia diz: “... Mas tinha medo de falar! Pensava que tudo podia vir ainda a acabar e eu estava tão apaixonado Arkacha!” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 530) Aqui notamos o medo que o personagem tem de ser feliz.

E Sobre seu chefe : “... Eu procuro fazer-lhe os trabalhos com pontualidade e o melhor que posso, e ele é tão bom para mim.” (...) “E não quero que trabalhes para mim de graça! Disse-me assim mesmo. Eu até chorei Arkacha.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 531-532) Nesse trecho, nota-se a gratidão que possui por seu chefe e a posição em que se coloca em relação a ele, como um protegido. Chora por não suportar a emoção.

O narrador também fala sobre a fragilidade de Vássia:

“Enquanto caminhavam sentia uma grande estima por ele, e um defeito físico de Vássia, que o leitor ignorou até aqui (ele era um pouco aleijado), e que sempre inspirara a Arkádi Ivânovitch uma profunda compaixão, contribuía para que fosse agora maior e mais viva a sua simpatia pelo amigo. Arkádi Ivânovitch sentia vontade de chorar, mas continha-se.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 534)

Aliado a outras fragilidades Dostoiévski apresenta o jovem Vássia como um deficiente físico, aumentando ainda mais a carga emocional do leitor que ora sente compaixão, ora sente desprezo por ele já que não é capaz de aceitar a felicidade.

Essas descrições de como o herói se apresenta frágil, ocorrem por todo o texto. São elas que geram um conflito existencial em Vássia, que não suporta a felicidade, ela é demais para ele que por sua vez não se reconhece como alguém que mereça tanto. Mais adiante explicitaremos esse sentimento.

A EXPERIMENTAÇÃO MORAL DA SÁTIRA MENIPEIA

Usaremos as abordagens bakhtinianas sobre a sátira Menipeia em *Problemas da poética de Dostoiévski* e nos apegaremos à oitava delas, que trata da “experimentação moral e psicológica, ou seja, a representação de inusitados estados psicológico-morais anormais do homem, (...) de paixões limítrofes com a loucura” Ainda dentro dessa

característica podemos dizer que a atitude dialógica do homem face a si mesmo, contribui para a destruição da integridade e perfeição dele (impregnada de desdobramento da personalidade). (BAKHTIN, 2005, p. 116-117).

Quando o herói da história é experimentado moral e psicologicamente, acaba entrando em um conflito consigo mesmo por se encontrar em um estado de felicidade plena. Isso fica evidente quando Vássia fala ao seu amigo:

“- Não, Arkacha, não. A amizade que me dedicas é enorme, eu bem sei. Mas tu não podes sentir nem a décima parte do que eu sinto neste momento. O meu coração transborda de felicidade! Arkacha! Eu não mereço tanta ventura! Sou o primeiro a reconhecê-lo. Que fiz eu para merecer tanto bem – exclamou com uma voz em que vibravam soluços reprimidos – que boas ações pratiquei eu, diz-me lá? Lembra-te de quantos desgraçados há neste mundo, quantas lágrimas, quantas penas, quantos dias sem sol! E eu, em compensação... Eu tenho o amor de uma mulher como esta... Tu hás de vê-la e hás de conhecer o seu nobre coração. Sou duma classe modesta, mas tenho uma situação e um ordenado certo. Vim a este mundo com um defeito: sou aleijado. Mas apesar disso, ela quer-me. E que afetuoso e delicado foi para mim Iúlian Mostakóvitch! Raras vezes fala comigo, mas hoje... ‘Olha, Vássia – disse-me (tão certo quanto chamar-me de Vássia) – hoje, como é dia de festa, vais dar um passeio, não é verdade?’ E sorria. ‘Não, senhor – apressei-me a responder-lhe – porque tenho que fazer!’ Mas logo caí em mim e disse: ‘Contudo, talvez procure distrair-me um pouco, Excelência...’ Disse-lhe assim, tal e qual. Então ele meteu-lhe a mão no bolso, deu-me esse dinheiro e ainda me disse umas palavras amáveis... Eu estava quase a chorar; ele também dava mostras de comoção e, pondo-me a mão no ombro, disse-me: ‘Que continues a ser sempre como até agora, Vássia...’ Vássia calou-se por um instante.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 536-537)

Percebemos nessa fala, como ele é ingênuo e fraco, como se vê em relação à sua própria existência e se colocando nessa atitude dialógica, dizendo que seu coração transborda de felicidade, mas que não merece tanto. É aleijado mas tem uma noiva, é de uma classe modesta mas tem ordenado certo, deixa claro que não se dedica tanto ao trabalho e mesmo assim possui um chefe generoso.

Devido a essa situação extraordinária, ele acaba perdendo o juízo. Isso fica evidente no ápice da história quando “Vássia arrastava pelo papel a pena sem tinta, virava as folhas em branco, umas após outras, como se estivesse de fato produzindo alguma coisa”. (DOSTOIÉVSKI, 1963. p. 555-556). Ele é enviado para o manicômio e a partir daí o seu amigo acaba assumindo a sua personalidade: “Um sentimento estranho se apoderou do desventurado amigo do pobre Vássia. (...) Compreendeu de repente o sentido de tudo o que acontecera, compreendeu por que é que Vássia não tinha podido resistir à felicidade e perdera a razão. (...) A partir desse momento Arkádi tornou-se sombrio e taciturno e perdeu toda a jovialidade de outrora.” (DOSTOIÉVSKI, 1963. p.

561) Naquela noite, Arkádi compreende de onde vem a fragilidade do amigo e torna-se ele mesmo um coração frágil.

Outra característica da Sátira menipeia que vale destacar é a terceira que Bakhtin considera a mais importante e que apresenta situações extraordinárias para provocar a palavra e a verdade. Nesse caso, Arkádi ao vivenciar a situação que levou o amigo ao triste ocorrido de ficar louco, e observar a cidade com os “tugúrios dos pobres e o palacete dos ricos” acaba compreendendo o porquê do amigo chegar a esse ponto e por isso assume a personalidade de Vássia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito existencial de Vássia que não se vê merecedor de tanta felicidade (chefe que o ajuda e protege, trabalho, amigo fiel, noiva) o leva à loucura. Essa característica menipeana da experimentação moral e psicológica está presente em toda a narrativa e, portanto se mostra como um dominante artístico que se sobrepõe a outros elementos. O tempo e o espaço são criados pelo autor de forma a potencializar a percepção dos sentimentos dos protagonistas e as suas formas de pensar. Com isso, se destaca ainda mais o conflito existencial que deixa outros elementos do texto subordinados a ele.

Dostoievski soube explorar a condição humana e nos faz refletir sobre nós mesmos. Somos todos Vássia? Ingênuos, fracos e manipuláveis? Somos capazes de suportar a felicidade? A felicidade plena acaba gerando um sentimento de culpa por ver outros homens que não têm a mesma sorte. As desigualdades sociais aparecem amiúde nas obras dostoievskianas e Vássia e Arkadi são mais alguns dos personagens que nos permitem conhecer as concepções morais e filosóficas do autor.

Os heróis de Dostoievski não são prontos e acabados, ora sentimos afeição a eles, ora sentimos repulsa. Eles “enquanto tais são gerados pelo próprio enredo” (BAKHTIN, 1997. p. 104). Por isso, o enredo não é apenas uma roupagem, mas o corpo e a alma do herói. Nesse sentido, é a própria novela *Coração Frágil* que nos explica a fraqueza do protagonista, não apenas isso, mas que a fragilidade de Vássia vai além do que imaginamos e não é apenas por gratidão. Portanto, analisar um personagem deste escritor russo não é tarefa simples porque “polemiza-se com os heróis, aprende-se com os heróis, tenta-se desenvolver suas concepções até fazê-las chegar a um sistema acabado.” (BAKHTIN, 1997. p. 3)

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas de poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1997
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963. v.1.
- FLORÊNCIO, Renilda Mara. “O conflito existencial e o desdobramento da personalidade do herói em coração frágil”. **Scripta Alumni**, Curitiba, n. 2, p. 1 – 11, 2009.
- GANCHO, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2004. Série Princípios
- JAKOBSON, Roman. “O dominante”. IN: LIMA, Luiz Costa. (org) **Teoria da literatura em suas fontes**, vol.1. Rio: Civilização Brasileira, 2002. p. 511-518.
- NUNES, Natália. Nota preliminar. In: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963. v.1.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O DESCONHECIDO CONTISTA FAGUNDES VARELA: OUTRAS PERSPECTIVAS DO FANTÁSTICO NO BRASIL

Frederico Santiago da Silva (mestre) - UNESP/Assis

Dentre as narrativas escritas durante o Romantismo brasileiro, destaquemos como exemplo a *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo (1831-1852), publicada postumamente, em 1855, e, de Fagundes Varela, em especial, o conto *As Ruínas da Glória*, publicado no ano de 1861, no *Correio Paulistano*. Este último é ainda pouco conhecido, pois o autor, como se sabe, dedicou-se quase exclusivamente à poesia.

Fagundes Varela e Álvares de Azevedo realizaram um tipo de narrativa muito mais próxima das primeiras manifestações do Romantismo europeu, principalmente o alemão e o inglês. No entanto, quando tratamos de Álvares de Azevedo, é preciso lembrar que não compartilhava do espírito nacionalista de seus contemporâneos.¹ Seus contos trazem toda a atmosfera fantasmagórica das histórias de horror do alemão Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822) ou do estadunidense Edgar Allan Poe (1809-1849). Tratando de sua obra, Mário da Silva Brito, na nota introdutória ao *Panorama do Conto Romântico*, de Edgard Cavalheiro, afirma que a *Noite na Taverna*

[...] corresponde a uma autenticidade romântica e, por isso, apesar de delirante e irreal, exerce singular fascínio como leitura, ao que acresce o fato de, como fatura literária, usar a adequada linguagem, o estilo demandado. Nessa circunstância, o que faltou aos românticos foi encontrar o seu assunto e a forma que a ele correspondesse. Isto Álvares de Azevedo conseguiu. (BRITO, 1961, p. 3-4)

Já Fagundes Varela, enquanto prosador, além de continuador de Azevedo nesse campo, merece atenção até mesmo pela relativa obscuridade em que ainda hoje se encontra sua obra. Além das já mencionadas *Ruínas da Glória*, escreveu também outras narrativas curtas: *As Bruxas* e *A Guarida de Pedra*, de um lado, e de outro, *Ester* e *Iná*,

¹ Antônio Cândido, referindo-se a Álvares de Azevedo, diz o seguinte: “Se o Romantismo, como disse alguém, foi um movimento de adolescência, ninguém o representou mais tipicamente no Brasil” (CANDIDO, 1971, p. 178).

todas publicadas no *Correio Paulistano* no mesmo ano. Porém, para este estudo, interessam, sobretudo, as três primeiras, pois são narrativas que, assim como os contos de Álvares de Azevedo, tocam o sobrenatural. *Ester e Iná*, por sua vez, são histórias que estariam mais próximas das primeiras manifestações do nosso Romantismo, em que se evidenciam a temática do amor e do indianismo, respectivamente.

A respeito dessas três obras de Fagundes Varela, não parece que tenham recebido muita atenção por parte da historiografia literária, coisa que também se observa, de modo geral, em relação a toda literatura fantástica produzida no Brasil nesse período, com algumas exceções. Sílvio Romero (1851-1914), em sua *História da Literatura Brasileira* (1963), não dá sequer indícios de que reconheça a existência de uma literatura fantástica; tampouco José Veríssimo (1857-1916), em obra com o mesmo título da de Romero, toca no assunto e, quando cita a *Noite na Taverna*, o faz no seguinte tom:

O romantismo byroniano, temperado por Álvares de Azevedo, de Musset e Spronceda e de outros condimentos de idêntico sabor literário, tinha certamente desviado da sua direção primeira, cristã, patriótica e moralizante, o movimento literário que aqui se iniciara com a nossa literatura nacional. Mas além da parcial impressão que fez nos três principais poetas da mesma geração, mal fizera escola com Aureliano Lessa, Bernardo Guimarães e menores poetas, desvairados sobretudo com as extravagâncias da *Noite na taberna*. Nos anos 60, mesmo no atrasado Brasil, já não havia atmosfera para ele. A voz do desespero, da ironia, do ceticismo daqueles poetas europeus substituía-se como um clarim de guerra vibrante de cólera, mas rica de esperanças, ora flauta bucólica, ora lira amorosa, tuba canora e belicosa ou doce avena da paz, mas em suma otimista, a voz de Vitor Hugo. (VERÍSSIMO, 1963, p. 240-1)

Contradizendo o que escreve José Veríssimo, sabemos que Fagundes Varela havia publicado os seus três contos de natureza fantástica, conforme já dissemos, justamente no início da década de 1860. O motivo pelo qual o crítico desconsidera tais obras não nos é dado saber por ora, mas isso indica certamente que os olhares da crítica não estavam voltados para tais “extravagâncias”, que existiam no Brasil a despeito do que relata a historiografia literária. Acrescente-se que Fagundes Varela não foi o único a sofrer a influência da *Noite*. Essa obra costuma ser o primeiro exemplo a que se remete quando se pensa em literatura fantástica no Brasil, e sua força já se fazia sentir à época de sua publicação.

Na década de 1860, encontramos uma boa quantidade de obras em que se percebe a influência da obra de Álvares de Azevedo: o *Conto Misterioso*, de Antonio

Luiz Ramos Nogueira, publicado em 1860; *Uma Noite no Cemitério*, de João Antonio de Barros Jr., de 1861; *Gennesco: vida acadêmica*, romance de Teodomiro Alves Pereira, publicado em 1862; *O País das Quimeras*, de Machado de Assis, também de 1862; *A Trindade Maldita, Contos no Botequim*, de Franklin Távora, do mesmo ano; *Uma Noite de Vigília*, de Felix Xavier da Cunha, de 1863; *Dalmo ou Mistérios da Noite*, romance de Luis Ramos Figueira, publicado também em 1863; *D. Juan ou a Prole de Saturno*, drama inacabado de Castro Alves, que data de 1869. (OLIVEIRA, 2010, p. 101)

A lista poderia ainda se estender às décadas seguintes, atestando a influência da *Noite*, mas nos detivemos apenas na década em que José Veríssimo diz não haver espaço para o fantástico. Observe-se que a temática explorada na *Noite* se alarga e aparece não só em contos, mas a força de tal influência pode ser observada ainda no século XX, até mesmo na literatura de cordel.²

Antônio Soares Amora (1817-1999), no segundo volume de *A Literatura Brasileira*, o qual trata do Romantismo, dedica-se basicamente à poesia e, ao tratar da *Noite* e de *Macário*, de Azevedo, reconhece neles certo mérito e chega mesmo a elencar os aspectos atraentes nessas obras, a cujos personagens chama de “bastardos de Deus”, apesar de afirmar categoricamente que “é certo que nenhuma destas razões foi suficiente para superar a inviabilidade, em nossa literatura, de tão exótica matéria” (AMORA, 1967, p. 160). De Fagundes Varela, considera apenas os poemas, não chegando a nem mesmo citar de passagem qualquer um dos contos de que tratamos aqui.³

Antônio Cândido (1918-) escreve “visões fantásticas”, em *Formação da Literatura Brasileira*, referindo-se a *Macário* e à *Noite*, no capítulo dedicado a Álvares de Azevedo. Tratando especificamente da segunda, diz o seguinte:

[...] chapas lúgubres e a bravata juvenilmente perversa estão articuladas por não sei que intensidade emocional, e por uma expressão tensa, opulenta, dissolvendo o ridículo e a *pose* do satanismo provinciano. É como se o autor tivesse conseguido elaborar, em atmosfera fechada, um mundo artificial e coerente, um jôgo estranho mas fascinador, cujas regras aceitamos. (CANDIDO, 1971, p. 189)

Do fantástico em Varela, porém, palavra nenhuma. Como se vê, a crítica pouco se ocupou da temática fantástica no Romantismo brasileiro, isso quando fez. Apesar

² O interessante título *Meia-Noite no Cabaré* do cordel de Leandro Barros remete diretamente à *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo.

³ Vejam-se as páginas dedicadas a Fagundes Varela: AMORA, 1967, p. 175-182.

disso, devemos reconhecer a importância dessa vertente romântica, pois, se ainda hoje não é difícil perceber que persistem algumas questões da mesma natureza daquelas que perpassam o fantástico, no Brasil do século XIX não devia ser menor a suscetibilidade das gentes às histórias que abordavam a esfera do desconhecido.

Além disso, acreditamos ser igualmente importante para os estudos literários brasileiros buscar perceber outras possibilidades de se reconhecer a gênese de uma tradição da narrativa fantástica que não se limite apenas a Álvares de Azevedo, mesmo que nele possamos reconhecer o autor que teria trabalhado o gênero com mais vigor. A respeito da narrativa de cunho misterioso,⁴ a qual se encontra, por sua vez, associada às questões relativas à percepção humana, saliente-se que pode despertar no leitor o sentimento de medo ou, ainda, perplexidade diante dos fatos narrados, quando não simplesmente envolvê-lo numa trama com elementos de caráter sobrenatural.⁵

São bem conhecidos a *Noite na Taverna* e o *Macário*, de Azevedo, porém, conforme se observou, não são as únicas obras desse caráter a surgirem naquela época. Esse discípulo de Byron foi um dos primeiros a urdir um texto com um teor semelhante ao de certas composições engendradas no seio do Romantismo alemão ou inglês, entretanto, poucos anos depois da primeira publicação da *Noite na Taverna*, Fagundes Varela publicaria *As Ruínas da Glória*, um conto cuja influência se reconhece no primeiro (CAVALHEIRO, 1961, p. 78). Situado no que se convencionou chamar de segunda geração de escritores românticos, ou geração ultrarromântica – cujas composições foram marcadas por um intimismo exacerbado, diferentemente do que ocorria com as composições da geração anterior, embebida no indianismo, no nativismo e no nacionalismo –, Varela possuiria a mesma característica que abriria espaço para um tipo de composição que foge aos ideais de afirmação da identidade nacional e à reivindicação de uma legitimidade de nossa literatura, como a princípio se pretendia.

No que tange à poesia dessa geração, muitas composições têm também um quê de macabro, certa dose de pessimismo ou, ainda, exalam um erotismo que não se encontra nos poemas dos primeiros anos do nosso Romantismo; no caso da prosa, o interesse se dá não só por serem esses contos narrativas que tocam o sobrenatural, mas

⁴ “Os românticos perceberam e enfatizaram o fato de que a realidade da vida humana inclui aspectos que não podem ser completamente explicitados por uma filosofia puramente mecanicista e que o universo não se reduz a uma máquina precisa mas inclui elementos misteriosos” (GONÇALVES; SILVA, 1992, p. 48).

⁵ A respeito do apelo ao desconhecido na literatura romântica e a valorização do inconsciente, Ana Luiza Camarani observa o seguinte: “A preocupação em sondar os abismos do ser e penetrar neles, ou melhor, em procurar trazê-los ao mesmo nível da consciência, vai ao encontro do pensamento romântico da totalidade do ser, da unidade do eu” (CAMARANI, 1992, p. 54).

por corresponderem a um feitiço bastante específico no tratamento do tema. Ainda, como nos diz Italo Calvino, na introdução à coletânea *Cuentos fantásticos del XIX*, tais contos além de muito dizerem a nosso próprio respeito evocam um tema ainda atual:

El cuento fantástico es uno de los productos más característicos de la narrativa del siglo XIX, para nosotros, uno de los más significativos, pues es el que más nos dice sobre la interioridad del individuo y de la simbología colectiva. Para nuestra sensibilidad de hoy, el elemento sobrenatural en el centro de estas historias aparece siempre cargado de sentido, como la rebelión de lo inconsciente, de lo reprimido, de lo olvidado, de lo alejado de nuestra atención racional. En esto se ve la modernidad de lo fantástico, la razón de su triunfal retorno en nuestra época. Notamos que lo fantástico dice cosas que nos tocan de cerca, aunque estemos menos dispuestos que los lectores del siglo pasado a dejarnos sorprender por apariciones y fantasmagorías, o nos inclinemos a gustarlas de otro modo, como elementos del colorido de la época. (CALVINO, 2005, p. 11)

No que diz respeito diretamente aos contos de Fagundes Varela, além da referida obscuridade em que se encontram até hoje, reforçamos que se procura aqui um caminho para se repensar a trajetória do fantástico que, no século seguinte, amadureceria aos poucos em nosso país, além de se pretender também oferecer uma modesta contribuição para a compreensão da obra de Fagundes Varela.

Originalmente publicadas em folhetim, *As Ruínas da Glória*, *A Guarida de Pedra* e *As Bruxas*, assim como os contos de horror que em certo momento povoaram a literatura do outro lado do Atlântico, trazem consigo toda a atmosfera sombria e, em boa medida, enigmática que é própria do espírito romântico da chamada segunda fase. Dessas três obras, pouquíssimo conhecidas hoje em dia, a que, a nosso ver, possui melhor realização no que diz respeito aos mecanismos de manutenção da narrativa fantástica é a primeira.

Nesse conto, podemos perceber alguns elementos que o ligam à tradição das narrativas fantásticas, além de ser também possível encontrar ali outros elementos que permitem reconhecê-lo como uma obra romântica. Afora o estilo próprio dos românticos, com longos períodos, sonoros adjetivos que pululam a todo o momento e com uma linguagem carregada de sentimentalismo característico da escola, esse conto de Fagundes Varela representa, ao lado de outras obras também pouco conhecidas, os primeiros passos, ainda vacilantes, da narrativa fantástica em solo brasileiro. É claro que o próprio fantástico sofreu alterações ao longo do tempo, resultando, no final do século XIX e início do XX, em obras distintas daquelas realizadas nos primórdios do Romantismo europeu, pois, da mesma forma, as expectativas do público leitor sofrem

alterações ao longo dos anos, o que se dá, é certo, também por conta das obras que renovam o paradigma, ao mesmo tempo em que seguem uma tradição:

[...] não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana [...]. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige: graças a isso define-se o quarto elemento, isto é, o seu efeito. (CANDIDO, 2000, p. 21)

Assim, seria necessário refletir a respeito das condições em meio às quais se via Fagundes Varela para podermos chegar não a um juízo definitivo – noção utópica, senão nociva – de qualquer uma de suas obras, mas nos aproximarmos de uma leitura válida, na medida em que se legitime mediante critérios que levem em consideração os elementos que, em conjunto, elucidam alguns de seus aspectos intrínsecos, da mesma forma que influem em outras obras do gênero ou em outras do mesmo autor. Caracterizando-se pela divergência,⁶ o fantástico porventura teria uma recepção diferente, se comparado aos outros gêneros.

Fagundes Varela, certamente, procura situar sua obra ao lado de outras de mesmo teor, isso é o que se pode depreender da leitura de um de seus contos em especial, o já referido *As Ruínas da Glória*. Nele, são frequentes as referências ao universo gótico característico de algumas obras do Romantismo alemão. Um fator que se deve sublinhar nesse contexto é que a narrativa fantástica não gozava do mesmo prestígio entre o público leitor do Brasil do século XIX que lá fora tinham os contos de E. T. A. Hoffmann ou E. A. Poe. Aqui, preferia-se algo mais suave; o aspecto muitas vezes grotesco das narrativas de algumas histórias ia de encontro àquilo que se acostumou a ler durante o período romântico.

De nossa parte, acreditamos que o vocábulo *dissonante* seja o mais adequado ao se tratar do Romantismo. No Brasil, talvez não o seja em sua primeira fase, já que seu propósito era de outra natureza, mas isso não se poderia dizer da segunda, à qual a tradição filia Fagundes Varela. Ora, sendo o Romantismo – tomando-se o termo de maneira mais generalizada – uma reação ao ideal harmônico clássico, a dissonância

⁶ Trata-se de uma “arte de segregação”, segundo a terminologia proposta por Antônio Cândido em *Literatura e Sociedade* (2000, p. 23). Opõe-se, pois, à “arte de agregação”, sendo que, enquanto esta procura adequar-se àquilo que já se encontra previamente estabelecido como forma de expressão, aquela se ocupa de criar novas maneiras de expressão e, por isso, não conta com um grande número de receptores.

seria sua principal característica, a qual se encontra fortemente presente na geração de Fagundes Varela.

Se é verdade que a essência romântica reside na contradição (ROSENFELD, 1978, p. 270), no embate entre dois mundos – e, mais do que isso, na falta de uma solução para essa equação – não é diferente o que se dá com a literatura fantástica. Nela, ter-se-ia um representante bastante adequado de tal essência. Esse encontro de mundos não é resolvido (ou não deveria ser) ao se chegar ao final de um conto fantástico, como *As Ruínas da Glória*. Caso a tensão entre os polos seja resolvida, a contradição inicial se quebra, e o que se tem é um desfecho harmônico, mesmo que todo o restante tenha sido marcado pelo desequilíbrio.

Mas, ainda que se trate do mesmo gênero cultivado por Álvares de Azevedo, os contos de Varela constituem coisa bem diversa. Apesar do pitoresco presente em seus contos, o cenário é “real”; a ação não se desenrola em um lugar longínquo que pudesse favorecer a realização de uma narrativa de cunho fantástico, mas no mesmo local onde seu autor viveu. Fagundes Varela não precisou nem mesmo sair de seu ambiente cotidiano para escrever seus contos e, com isso, faz uso do cenário familiar para nele introduzir o ignoto.

Essa escolha faz com se possa atribuir ao conto certo caráter realista, o que, nesse caso, não atrapalha a realização do fantástico na narrativa: pelo contrário, contribui para sua melhor efetivação. Sendo o cenário, na época, possível de se encontrar quase conforme descrito no conto (CAVALHEIRO, 19-- , p. 78), o mundo natural em face do sobrenatural ganha força, e a tensão entre os dois aumenta. A tensão é essencial para a realização do fantástico, o que torna, então, esse elemento, que a princípio poderia ser pensado como entrave para a realização do fantástico, recurso para reforçar sua essência.

Percebemos nos contos de Fagundes Varela um reflexo das leituras com as quais entrara em contato quando chegou a São Paulo para estudar os preparatórios para o curso de Direito. Só então as narrativas fantásticas e de horror produzidas na França e na Inglaterra chegariam até ele (CAVALHEIRO, 19-- , p. 31). Porém, como se disse, podemos também perceber que ele não deixou de se valer do meio que habitava. O cenário que integra um de seus contos é parte da paisagem que se encontraria numa das entradas da então pequena São Paulo, com aproximadamente cinquenta mil habitantes. Edgard Cavalheiro, ao descrever brevemente o cenário que o viajante recém-chegado a

São Paulo encontraria, ressalta que existiam duas entradas principais. Aos que adentravam a cidade pelo Ipiranga, era reservada uma vista agradável, mas

O mesmo já não acontecia com o viajante que tivesse vindo por mar e ali, do Lavapés, relanceasse o olhar, tentando abranger, aos golpes de vista, o panorama da cidade. Que encontrava? À direita, um enorme casarão, elevando-se sobre as outras construções paupérrimas, de em redor, com um jeito assim de casa mal-assombrada. Mais adiante, muros de taipas, e sepulturas humildes de um pobre cemitério. Pela frente, a rua da Glória, no aspecto melancólico de suas ruínas... (CAVALHEIRO, 1961, p. 40)

Não se pode também esquecer a maneira como as obras normalmente chegavam ao público brasileiro no século XIX. O jornal era o veículo tanto para as narrativas curtas como para as mais extensas, e isso condicionava, em maior ou menor grau, a produção. No caso de um romance, seria mesmo possível verificar a aceitação que a história, fragmentada nos folhetins, recebia por parte dos leitores; porém, em se tratando de um conto fantástico, em sentido estrito, isso deveria ocorrer em menor medida, pois, para além de se querer conjecturar a respeito do gosto do público de então, devemos reconhecer que tal coisa vai de encontro ao conjunto rigoroso de “leis” que condicionam sua realização.

Além disso, independentemente do sucesso junto ao leitor, uma narrativa fantástica se pauta pelo efeito pretendido, por isso as peripécias e os episódios rocambolescos, que tendiam a suprir o gosto dos leitores, ocupam um lugar secundário. Assim, ao contrário das histórias tradicionais, as que abordavam o sobrenatural fantástico não teriam sua extensão ditada pelo resultado feliz ou infeliz junto ao leitor, nem o número de personagens seria ditado pela fama que os mesmos gozam entre o público, pois sua essência vai por outro caminho.

Um último comentário se impõe aqui. A relativa relutância da pena dos escritores românticos em relação à narrativa fantástica não se observa em relação à leitura. Limitando-se o espaço de interesse à São Paulo da época em que viveu Fagundes Varela, sabemos da influência da obra de Byron e do *Fausto* de Goethe. Por isso não acreditamos que o empecilho estivesse na temática, pois sabemos inclusive que existiram ocasiões em que os estudantes da Faculdade de Direito saíam do universo puramente literário para praticar as aventuras vividas de empréstimo durante as leituras. É de se supor que, se havia relutância, seria por parte do público leitor de então, pois, mesmo quando restrita a um grupo de escritores, as obras europeias eram lidas com

entusiasmo⁷ pelos estudantes que compunham o meio literário da São Paulo do século XIX. Poder-se-ia sugerir que a provável pouca intimidade do povo da província com tais histórias seria resultado de uma realidade muito diferente da que teria um habitante de uma grande cidade europeia. A cultura brasileira era marcadamente europeizante, mas as implicações sociológicas que levaram ao Romantismo na Europa não existiam aqui.

Para restringirmos o assunto à literatura, o Romantismo não surge no Brasil como uma reação ao ideal classicista do século XVIII. O que reforça essa afirmação é o fato de os românticos terem buscado legitimação para uma literatura propriamente brasileira em escritores do século anterior. Talvez, a necessidade mais imediata de emancipação política e literária tenha obscurecido o aspecto que fora privilegiado nas obras europeias. Isso encontra algum respaldo no fato de termos como grande influência para a literatura fantástica no Brasil um escritor que não se preocupou em abraçar a causa da legitimação de um país ainda ressentido da antiga Metrópole.

Essas considerações, no entanto, não passam de possíveis abordagens, configurando-se apenas como hipóteses, para cuja verificação seria necessário um olhar mais demorado. Aqui, interessou-nos somente oferecer uma pequena contribuição para se pensar a tradição fantástica entre nós, bem como de que forma a ela estaria ligado Fagundes Varela.

Referências:

AMORA, Antônio Soares. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. **O romantismo** (1833-1838/1878-1881). São Paulo: Cultrix, 1967.

BRITO, Mário da Silva. Nota introdutória. In: CAVALHEIRO, Edgard (Sel.). **O conto romântico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, p. 1-8.

CALVINO, Italo. **Cuentos fantásticos de XIX**. Madrid: Siruela, 2005.

CAMARANI, Ana Luiza. O conto fantástico no romantismo. In: MACHADO, Guacira Marcondes (Org.). **O Romantismo francês, seus antecedentes, vínculos e repercussões**. Araraquara: UNESP, 1992, p. 52-60.

⁷ Existia inclusive uma sociedade, da qual fez parte Álvares de Azevedo, dedicada a viver aventuras dignas do próprio Byron (CAVALHEIRO, s.d., p. 56).

_____. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** 4.ed. São Paulo: Martins, 1971. 2.v.

CAVALHEIRO, Edgard. **Fagundes Varela.** São Paulo: Martins, 19--.

GONÇALVES, Maria Magaly Trindade Gonçalves; SILVA, Zina Bellodi. Romantismo inglês e alemão. In: MACHADO, Guacira Marcondes (Org.). **O Romantismo francês, seus antecedentes, vínculos e repercussões.** Araraquara: UNESP, 1992, p. 31-49.

LOPES, Hélio. **Letras de Minas e outros ensaios.** São Paulo: Edusp, 1997.

OLIVEIRA, Jefferson Donizeti de. **Um sussurro nas trevas: uma revisão da recepção crítica e literária de “A Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo.** São Paulo, 2010, 101 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, M. H. **Ficção fantástica no Brasil: do romantismo ao modernismo.** Assis: [s.n.], 2000.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1943.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, J. Um Encerramento. In: GUINSBURG, J. (Org.) **O Romantismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 275-294.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura brasileira.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O DIÁLOGO COMO FIO CONDUTOR DAS RELAÇÕES ENTRE O CARTEIRO E O POETA NO ROMANCE DE ANTONIO SKÁRMETA

Angela de Fátima Taline de Souza (Mestranda) UNIANDRADE

Sigrid Renaux (Doutora) UNIANDRADE

1.Introdução

Dialética, Discurso, Retórica, Diálogo, palavras utilizadas muitas vezes com um mesmo sentido, pois tem como fonte principal a fala, a palavra dita. Ledo engano, entretanto, acreditar que elas tem o mesmo significado, pois cada qual dentro de sua época ou contexto caracteriza situações e desencadeia ações diferenciadas. Iniciemos portanto com **Dialética**¹, que segundo o *Dicionário Básico de Filosofia* de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, significa:

o termo para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Também temos em Platão o significado de dialética que era o saber ser passado entre dois interlocutores, Aristóteles afirmava que era a prática da dedução de ideias, para Hegel era o movimento racional que nos permite superar uma contradição, Marx e Engels transformam a dialética em um método que converte o materialismo em um movimento histórico (2001, p.53-54).

Encontramos também no *Dicionário de Análise do Discurso* de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau a definição para dialética que seria “uma forma particular de diálogo, que se desenvolve entre dois parceiros, cujas trocas são estruturadas em função de papéis específicos, orientada para a procura metódica para a verdade” (2006, p.159), definição esta que vem ao encontro do que pretendemos trabalhar em relação ao diálogo e a busca da verdade.

Já o **Discurso** não é apenas uma simples sequência de palavras, mas um modo de pensamento que se opõe à intuição, pois segue um percurso lógico e alcança um

¹ Grifos da autora.

objetivo. Para o *Dicionário de Teoria Narrativa*, de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, discurso é “um conjunto de enunciados que manifestam certas propriedades verbais, cuja descrição se pode efetuar no quadro de análise estilístico-funcional” (1988, p.27). E para Charaudeau e Maingueneau, discurso “é um sintoma de uma modificação de conceber a linguagem”(p.169, 2006).

Em relação à **Retórica**, podemos dizer que é a arte da oratória, ou seja, utilizar a linguagem como método persuasivo, convencer a audiência da verdade sobre algo. Charaudeau e Maingueneau afirmam que é “a ciência teórica e aplicada do exercício público da fala, proferida diante de um auditório dubiativo, na presença de um contraditor” (2006, p.433).

Aristóteles foi o grande pensador da Retórica, escreveu livros que ensinavam a todos como serem grandes utilizadores da retórica e assim convencer a audiência sobre a verdade de algo. Atualmente os advogados e grandes oradores ainda se utilizam das ideias de Aristóteles para proferir grandes discursos ou fazer embates jurídicos. Por fim chegamos ao **Diálogo**, não por ser o menos importante, mas é o elemento que trará embasamento ao estudo que se fará da obra de Antonio Skármeta. Japiassú e Marcondes definem diálogo: (gr. dialogus, de dialegesthai, lat. dialogus: conversar)

I. Para Sócrates e Platão, o diálogo consiste na forma de investigação filosófica da verdade através de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir um saber que trazem em si mesmos mas que ignoram. 2. Para o pensamento fenomenológico e existencialista o diálogo é uma troca recíproca de pensamentos através da qual se realiza a comunicação das consciências. 3. O pensamento liberal reduziu o diálogo a um mero esforço de conciliação nas disputas concernentes às questões trabalhistas envolvendo o patronato e os sindicatos, a preocupação dominante sendo a de resolver tais problemas a fim de se evitar o confronto pelas greves. 4. Dialogar tanto pode significar aceitar o risco de não ver prevalecer seu ponto de acordo quanto ao essencial, quanto acreditar que, para além dos interesses e das opiniões que opõem os homens entre si, exista um lugar comum dependendo de um outro registro do ser do homem (distinto do mundo sensível) e que seja possível tomar um caminho capaz de superar as particularidades individuais (e passionais) e impor uma universalidade (caminho da verdade) (2001, p.54).

Vemos que muito mais do que conversar, o diálogo nos leva a descobrir algo, uma verdade, seja ela através de um questionamento ou de uma dúvida. É através do diálogo que se encontra o caminho da verdade, a busca incessante por respostas, pelo mundo possível do homem, do transformar através da descoberta.

Sócrates, foi uma figura excêntrica, que vagava pelas ruas de Atenas. Era eloquente e questionador, dotado de uma grande inteligência inquisidora. Em seus chamados “diálogos de juventude” conduzia o seu interlocutor a uma aporia², ou seja, tratava de colocar o adversário (do diálogo) em um labirinto, fazendo-o afirmar o contrário muitas vezes do que estava sustentando até aquele momento. Ou, melhor dizendo, Sócrates, através do diálogo, do debate, propunha a averiguação das afirmações e convicções de conhecimentos dos homens. Tentava, igualmente mostrar a todos que, ao afirmar que se sabe algo, realmente devemos saber, pois provocados podemos descobrir uma verdade, a qual muitas vezes nos mostra que não sabemos quase nada do que afirmamos. Sendo assim, retornamos a máxima – “... é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei” (PLATÃO, p.17, 2003). Traduzindo: “sei que nada sei”. Assim Sócrates mostrava aos seus interlocutores que, através do diálogo, do questionamento, muitas verdades podem ser descobertas.

Caminhando para a literatura percebemos que as ideias socráticas de diálogo como busca da verdade ou a maiêutica³, nos levam a Mikhail Bakhtin que, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, apresenta o diálogo socrático como uma das raízes da sátira menipéia⁴. Bakhtin analisa o diálogo socrático e examina suas manifestações e as pontua em 05 grandes áreas de manifestação: a natureza dialógica da verdade e do pensamento humano sobre ela; a síncrese (provocação) e anácrise (provocar a palavra pela própria palavra); procura e experimentação da verdade; o diálogo no limiar; e a imagem do homem combinada com o diálogo (BAKHTIN, 2005, p. 109-112).

Para analisarmos o capítulo 03 da obra *O carteiro e o poeta*, no qual nos é apresentado o primeiro diálogo entre Mário (personagem) e Pablo Neruda (personagem). Eles discutem o que são metáforas, poesia e o ato de ser poeta. Utilizaremos os conceitos de síncrese e anácrise, a ideia do herói, e a natureza dialógica da verdade. Mas antes de iniciarmos a análise é necessário delimitar o que tomamos como verdade, o que ela significa para a nossa compreensão literária da obra. Sendo

² Do grego *aporos*, sem poro, sem saída.

³ Maiêutica ou método socrático consiste em levar o interlocutor à descoberta da verdade mediante uma série de perguntas e mediante as respostas dadas.

⁴ Esse gênero deve a sua denominação ao filósofo do século II a.C. Menipo de Gádara, que lhe deu forma clássica, mas foi propriamente determinado como gênero por Varro em I a.C.

assim temos várias teorias que pretendem explicar a natureza da verdade, tais como: a teoria pragmática, consensual, a teoria da verdade como coerência, temos também as verdades necessárias, primeiras e eternas. O Dicionário Houaiss nos diz que verdade é “propriedade de estar conforme com os fatos ou a realidade; exatidão, autenticidade, veracidade, sinceridade, fidelidade” (2001,p.2845). Usaremos como verdade, o conceito de verdades eternas que “designam, na filosofia escolástica, princípios que constituem as leis absolutas dos seres e da razão, emanadas da vontade divina e que o homem pode descobrir pelo pensamento. São proposições da razão, não de fato. Referem-se, não à existência ou inexistência deste ou daquele ser, mas à vinculação necessária das idéias.” (JAPIASSU E MARCONDES, 2001). Ou seja, para nós verdade é a descoberta de algo através das ideias, ideias apresentadas e compreendidas através dos diálogos.

As conceptualizações teóricas bakhtinianas de diálogo socrático, fazem-nos refletir sobre o poder da palavra, a importância do diálogo e do questionamento para o se encontrar, para o transformar e o conduzir, não podemos deixar de mencionar que o diálogo socrático é um gênero artístico-filosófico sincrético, ou seja a fusão de diferentes filosofias e visões de mundo, que nos dão essa visualização, se podemos dizer, parcial, da dialogicidade e busca da verdade, a semente da linha de evolução da prosa literária, e em seu desfiamento a formação de outros gêneros.

2.O encontro dialógico do herói e do poeta

“O discurso emana de um locutor, dirige-se a um alocutário, faculta uma referência ao mundo e comporta marcas mais ou menos explícitas da situação em que emerge” (Dicionário de Teoria da Narrativa)

O discurso é produto de uma anunciação, o diálogo é a realização da busca por uma verdade, por uma resposta, por um sinal, “ – por que abre essa carta antes das outras? – Porque é da Suécia. – E o que é que a Suécia tem de especial, fora as Suecas?” (SKÁRMETA, 1987, p.19). Neste pequeno trecho do romance percebemos a necessidade do jovem Mário Giménez, carteiro da Ilha Negra, de travar um diálogo com o poeta Pablo Neruda ao entregar-lhe as correspondências diárias.

Inicialmente o rapaz procura travar um diálogo, apenas para conseguir uma dedicatória carinhosa do poeta em um livro, para assim poder mostrar aos outros, principalmente as meninas, a sua proximidade com o poeta e poder conquistá-las, mas infrutíferas foram suas tentativas iniciais, até que como no excerto acima o jovem carteiro consegue iniciar um diálogo com Neruda. Podemos caracterizar Mário como um herói que segundo Tomachevski em seu estudo *Temática*, 1925, “o herói é o personagem seguido pelo leitor com maior atenção. Provoca a compaixão, a simpatia, a alegria e a tristeza do leitor” mas mais do que isso “o herói resulta de transformação do material em enredo e representa, de um lado, um meio de encadeamento de motivos e de outro, uma motivação personificada da ligação entre os motivos” (p.195), sendo assim é quem vive as aventuras, e a grande aventura de Mário neste momento é travar um diálogo com Pablo Neruda, aproximando-se desse, e talvez assim, mesmo inicialmente sem ter conhecimento, buscar uma verdade.

O diálogo entre ambos continua:

O poeta que se dispunha a entrar, não pôde deixar de se interessar por inércia tão pronunciada.

- Que há?

- Dom Pablo?...

- Você fica aí parado como um poste.

(...) – Cravado como uma lança?

- Não, quieto como uma torre de xadrez.

- Mais tranquilo que um gato de porcelana?

(...) - Mário Giménez, afora as *Odes Elementares* tenho livros muito melhores. É indigno que você fique me submetendo a todo tipo de comparações e metáforas. (SKÁRMETA, 1987, p.21)

Nesse diálogo percebemos um momento de anácrise, ou seja, “a técnica de provocar a palavra pela própria palavra” (BAKTHIN,2005,p.110), de um provocar no outro a necessidade de resposta, a busca pela verdade, ou pelo fim que ainda não se sabe qual é, a importância dada a réplica, a comunicação dialogada como diz Bakhtin entre os homens. Nesse momento do diálogo a anácrise é muito mais do que a provocação, mas um momento de aproximação, do menino e do poeta, um momento no qual ambos se nivelam, se embatem em metáforas, escritas sim pelo poeta, mas usadas como armas pelo carteiro, o herói, pois busca, mesmo sem saber até o momento deste trecho dialógico novamente uma verdade que aos poucos está desvelando-se perante o jovem carteiro.

Há outros momentos dentro da narrativa de Antônio Skármeta que podemos visualizar esta relação da síncrese e da anácrise, da provocação (questionamento) e da palavra (diálogo), que serão apresentadas em outro estudo ou no aprofundamento deste. Mário questiona Neruda sobre o que são metáforas, o poeta tenta explicar a ele de um modo simples e didático, mas para Mário ainda é muito confuso, “- E por que se chama tão complicado, se é uma coisa tão fácil?- Porque os nomes não tem nada a ver com a simplicidade ou complexidade das coisas. Pela sua teoria, uma coisa pequena que voa não deveria ter um nome tão grande como mariposa. Imagina que elefante tem a mesma quantidade de letras que mariposa e é muito maior e não voa.” (SKÁRMETA, 1987, p.21-22). Percebemos quão poética é a explicação de Neruda sobre o nome das coisas, e através dessa explicação, dessa verdade mostrada à Mário, mas ainda não compreendida, provoca nesse interlocutor uma necessidade de pensar e de externar a opinião, a ideia embrionária que Bakhtin chamaria de “a experimentação dialógica da ideia, simultaneamente uma experimentação do homem que a representa” e contudo ainda podemos concordar com a afirmação Bakhtiniana de que “a verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem, ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica” (BAKHTIN, 2005, p.110-111). É através dessa experimentação, desse construir de palavras que Neruda faz, que paulatinamente a personagem do herói vai construindo um caminho de questionamentos para se chegar a uma descoberta.

Em sua caminhada o diálogo travado continua, mas neste momento a verdade desponta,“- Puxa, eu bem que gostaria de ser poeta! - Rapaz! Todos são poetas no Chile. É mais original que você continue sendo carteiro. Pelo menos caminha bastante e não engorda. Todos os poetas aqui no Chile somos gorduchos. (...) Mário olhando o vô de um pássaro invisível disse: - É que se eu fosse poeta podia dizer o que quero” (SKÁRMETA, 1987,p.22). Neste momento da narrativa há a enunciação do poder da palavra, da necessidade de expor suas ideias e o que sente através delas, como explica Bakhtin “os heróis do diálogo socrático são ideólogos” (2005,p.111), pois exprimem as próprias ideias de maneira simples, involuntária. Mário experimenta pela primeira vez a sua verdade, verdade esta que é ser poeta.

Essa relação de ser poeta nos remete a três poemas, um de Fernando Pessoa – *Autopsicografia*, outro de Florbela Espanca – *Ser poeta*, e por último *La poesia* de Pablo Neruda

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
É ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!
(...)
É ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhãs de oiro e de cetim...
É condensar o mundo num só grito!

(Florabela Espanca, 1919)

Y fue a esa edad... Llegó la poesía
a buscarme. No sé, no sé de dónde
salió, de invierno o río.
No sé cómo ni cuándo,
no, no eran voces, no eran
palabras, ni silencio,
pero desde una calle me llamaba,
desde las ramas de la noche,
de pronto entre los otros,
entre fuegos violentos
o regresando solo,
allí estaba sin rostro
y me tocaba.

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente
E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
(...)

(Fernando Pessoa)

Yo no sabía qué decir, mi boca
no sabía
nombrar,
mis ojos eran ciegos,
y algo golpeaba en mi alma,
fiebre o alas perdidas,
y me fui haciendo solo,
descifrando
aquella quemadura,
y escribí la primera línea vaga,
vaga, sin cuerpo, pura
tontería,
pura sabiduría
del que no sabe nada,⁵
(...)

(Pablo Neruda)

Em Espanca encontramos um poeta muito próximo do que Mário deseja ser, um poeta maior, que tem fome de “infinito”, que deseja ardentemente “condensar o mundo num só grito”. Uma explosão de sentimentos em relação a atividade de ser poeta, uma sensação de liberdade, em excerto vemos, “é seres alma, e sangue, e vida em mim”, ou seja ser poeta para Florbela é estar vivo, e para Mário, percebemos que além de vida é voz.

Já Fernando Pessoa nos traz um poeta muito próximo a resposta de Neruda a Mário, que este deveria continuar a ser carteiro, era mais original, e que todos são poetas no Chile.

⁵ E foi nessa idade ... chegou a poesia/para mim. Eu não sei, não sei onde/veio, de inverno ou de um rio./Eu não sei como ou quando,/não, eles não eram vozes, eram/palavras, nem silêncio,/mas a partir de uma rua fui convocado,/dos ramos da noite,/abruptamente dos outros,/entre fogos violentos/ou voltar sozinho,/não havia nenhum rosto/e me tocou./Eu não sabia o que dizer, minha boca/Eu não sabia/nomear,/meus olhos eram cegos,/e algo começou em minha alma,/febre ou asas esquecidas,/e eu fui fazendo sozinho,/decifrando/aquela quemadura/e escrevi a primeira linha tênue,/fraco, sem substância, pura/absurdo,/pura sabedoria/de que ele não sabe nada – tradução feita pela autora do trabalho.

Pessoa nos mostra um fazer poético, o ato da construção da poesia, muito próximo ao que Neruda faz com Mário em relação as metáforas. Podemos então, relacionar desta maneira: Mário (personagem) iguala-se ao eu lírico da poesia de Espanca, e Pablo Neruda (personagem) ao eu lírico da poesia de Pessoa e concordar com a afirmação de Bakhtin que “cada palavra deve exprimir de maneira espontânea e direta o desejo do poeta: não deve existir nenhuma distância entre ele e suas palavras” (2010,p.103). No poema nerudiano encontramos o despertar da poesia,do ato poético na vida do poeta. Vemos como a poesia chega e se desenvolve, “eu não sabia o que dizer, minha boca; e não sabia; nomear; meus olhos eram cegos,; e algo começou em minha alma”. O eu lírico apresentado por Neruda, vem ao encontro dos sentimentos que Mário, personagem de Skármeta, desenvolve ao compreender o que são metáforas e ao sentir a necessidade de ser tornar poeta, temos essa percepção na continuação dialógica entre herói (Mário) e poeta (Pablo Neruda), “- E o que é que você quer dizer? - Bom, justamente o problema é este. Como eu não sou poeta, não posso dizer” (p.22), percebe-se que o herói acredita que a poesia (a verdade procurada) lhe dará voz e palavras para dizer o que quer, mesmo sem saber o que tem a dizer realmente, qual é a verdade de palavras que Mário carrega dentro de si, mas sabe que deseja, que a poesia o libertará, das amarras do silêncio, do medo do desconhecido da palavra. Como afirma Michael Foucault

é preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado” (2008,p.28).

Mário precisa estar pronto para acolher cada momento do discurso com Neruda, precisa permitir a si mesmo repetir, saber, esquecer, transformar, apagar de forma ininterrupta os diálogos e as verdades apresentadas para sim, construir a sua própria verdade. O primeiro degrau desta grande escada da descoberta já iniciou com o desejo de se poeta, agora parte-se para a compreensão metafórica do mundo e as sensações provocadas pela poesia.

No romance Neruda diz ao rapaz que este deve ir para casa pela enseada e ir criando metáforas para praticar o ato de ser poeta, mas na sua ingenuidade e

simplicidade o rapaz solicita que o poeta o dê um exemplo. Neruda recita *Ode ao Mar, 1954,*

- Olha este poema: aqui na Ilha, o mar, e quanto mar. Sai de si mesmo a cada momento. Diz que sim, que não, que não. Diz que sim, em azul, em espuma, em galope. Diz que não, que não. Não pode sossegar. Me chamo mar, repete se atirando contra uma pedra sem convencê-la. E então, com sete línguas verdes, de sete tigres verdes, de sete cães verdes, de sete mares verdes, percorre-a, beija-a, umedece-a e golpeia-se o peito repetindo seu nome (SKÁRMETA, 1987, p.23).

Este poema provoca no herói diversas sensações e sentimentos, mesmo morando em uma ilha, cercado de mar, Mário nunca havia sentido o mar tão próximo, personificado, pois a poesia faz com ele, como afirma Carlos Felipe Moisés, “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez” (2007,p.14), e é pela primeira vez, que o mar, tão desdenhado pelo herói, provoca uma movimentação de pensamentos, ideias, que fazem com que o mesmo encare o mar de forma alegre, contraditória, em desordem, pois segundo Gaston Bachelard, “a água é a senhora da linguagem fluida, da linguagem sem brusquidão, da linguagem contínua, continuada, da linguagem que abranda o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme a ritmos diferentes” (p.193, 2002),o ritmo do mar mostra a Mário mais uma peça do quebra-cabeça de sua verdade poética.

A poesia mostra apenas um modo de ver, a coisa vista ficará a cargo de quem a lê, sendo assim as revelações que a poesia pode suscitar são inúmeras, dependendo sempre de quem a lê. Segundo Aristóteles a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, pois a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. Já Platão defende que a poesia é uma cópia da realidade, que serve apenas para despertar paixões nos homens, dificultando o acesso a inteligência, ao mundo das ideias. Mas não é o que percebemos na continuação do diálogo, o herói agora, dotado de alguns fios para o tear da conversação, do diálogo, questiona o poeta,

- O senhor acha que todo mundo, quero dizer *todo* o mundo, com o vento, os mares, as árvores, as montanhas, o fogo, os animais as casas, os desertos, as chuvas...
- ... agora pode dizer “etcétera”.
- ... “os etcéteras! O senhor acha que o mundo inteiro é a metáfora de alguma coisa?” (SKÁRMETA, 1987, p.24)

Segundo o Dicionário Houaiss, metáfora é a “designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o

primeiro uma relação de semelhança” (2001, p.1907), sendo assim Mário propõe, mesmo que ingenuamente uma questão filosófica de que tudo no mundo tem uma relação, uma semelhança, que todos estamos conectados nesse processo de cópia, de relação, de conexão. Na sua ingenuidade e inexperiência na descoberta do mundo através da verdade poética, trava com Neruda o que Bakhtin intitula de diálogo no limiar, ou seja “está presente a tendência à criação excepcional, que livra a palavra de qualquer automatismo efetivo e da objetificação, que obriga o homem a revelar as camadas profundas da personalidade e do pensamento” (2005, p.111), ou melhor, a libertação da palavra profunda, o questionamento sobre as coisas do mundo. Esse questionamento, ainda nos remete a um excerto do poema *La poesia* de Pablo Neruda, após o eu lírico iniciar o processo de escrita, pela primeira vez de um poema, tem as seguintes sensações, “e de repente eu vi/céu/com casca/e aberto,/planetas,/plantações palpitantes,/sombra perfurada,/crivado/com flechas de fogo, e as flores,/a noite dominadora, o universo”⁶, assim como o eu lírico tem um nascimento, um despontar para a poesia e a visualização das coisas do mundo, Mário também o tem, fazendo com que o poeta ao ouvir tal questionamento fique surpreso, silenciado o mestre diante do discípulo, “- É besteira o que perguntei, dom Pablo? - Não, homem, não. - É que ficou com uma cara tão estranha... - Não, acontece que eu fiquei pensando” (SKÁRMETA, 1987, p.25). O silêncio do poeta perante o questionamento do discípulo, mostra a profundidade do que foi dito, a carga emocional que carrega a pergunta, que engloba não só aquele momento, mas um todo que relaciona-se com o mundo. E a não resposta do poeta nos leva a um outro questionamento, pois como afirma Bakhtin “todo discurso é orientado para a resposta (2010, p.89)”, mas algumas vezes o silêncio diz mais, como Geoffrey Hartman, em seu artigo *A voz da lançadeira ou a linguagem considerada do ponto de vista da literatura*, “há sempre alguma coisa que nos viola, nos priva da nossa voz e lança a arte para uma estética do silêncio” (1982,p.50), assim o questionamento do discípulo silencia o mestre, pois o viola no íntimo de suas relações com o mundo e com a poesia.

Como afirma Boris Tomachevski, “o tema atual, isto é, aquele que trata dos problemas culturais do momento, satisfaz o leitor (...) mas quanto mais o tema for importante e de um interesse durável, mais a vitalidade da obra será assegurada” (1925,

⁶ y vi de pronto/el cielo/ desgranado/y abierto,/planetas,/ plantaciones palpitantes,/ la sombra perforada,/ acribillada/ por flechas, fuego y flores,/ la noche arrolladora, el universo.

p.171), sendo assim o questionamento feito por Mário no final do diálogo com Neruda, de que o mundo todo é metáfora de alguma coisa, o pensar poético, a poesia como aprendizagem tornam a obra atual, pois o homem é movido a questões, a indagações e também a diálogos, a buscas incessantes por verdades criadas e desejadas diariamente.

O terceiro capítulo termina com um adeus ainda perplexo com a descoberta, mas feliz, “o carteiro desprendeu a bicicleta do poste, fez soar a campainha e, com um sorriso tão amplo que abarcava poeta e contorno, disse: - Até logo, dom Pablo. – Até logo, rapazinho” (SKÁRMETA, 1987,p.25). Assim o até logo dito, não termina o diálogo como um todo, pois a reflexão e as transformações feitas aos longo de todo esse conversar, as descobertas, as verdades encontradas, e os questionamentos feitos, ecorarão ao longo da narrativa como fios condutores da relação entre o carteiro Mário Giménez e o poeta Pablo Neruda, demonstrados aqui como o herói em busca de uma verdade, e o sábio que auxilia o herói através da anácrise a descobrir a verdade. E a verdade de Mário é a poesia.

3.Considerações finais

Partindo das definições de dialética, retórica, discurso e diálogo, apresentadas e contextualizadas ao longo da discussão da importância do diálogo para a descoberta da verdade na narrativa de Skármeta, percebemos que o ato de anácrise e sincrese realizado por Mário e Neruda, vão além da busca por uma verdade escondida e não sabida, pois inicia-se um processo de tecer um fio que conduzirá toda a narrativa: a amizade entre ambos, despontada a partir deste diálogo apresentado, e que trará mudanças na personalidade e na vida do personagem-herói Mário Giménez.

É interessante perceber que o texto literário como afirma Salvatore D’Onofrio, 2006, “o texto literário transforma incessantemente não só as relações que as palavras entretêm consigo mesmas, utilizando-as, além dos seus sentidos escritos e além da lógica do discurso usual, mas estabelece com cada leitor relações subjetivas que o tornam um texto móvel (modificante e modificável), capaz de mesmo de não conter nenhum sentido definitivo ou incontestável” (p.14). O texto de Skármeta, ou melhor os diálogos travados entre Mário e Pablo Neruda, são um texto literário móvel, pois podemos analisá-los em múltiplos olhares, podendo ser filosóficos, menipeanos, dialógicos, humanistas, poéticos, ou até mesmo lê-lo como um simples diálogo dentro

de um romance chileno. Esse é o encanto da literatura, o encanto do diálogo que se modifica, o texto nos mostrando suas inúmeras facetas.

Podemos afirmar então que o diálogo é a ideia de uma troca construtiva conduzindo a um objetivo e as palavras são o alicerce da condução destas ideias, além, é claro, do filosófico imbuído dentro desta dialogicidade, que, por mais que pensemos em um simples dialogar, uma verdade sempre é descoberta, visto que tecemos nossas vidas através de diálogos, retóricas, discursos, dialéticas. Como afirma Bakhtin “todas as esferas da atividades humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (1997, p.279). Ou seja, procuramos incessantemente nos satisfazer de verdades encontradas em pequenas coisas, desejamos ardentemente as grandes, e como todo ser humano, paulatinamente desvendamos os meandros da nossa própria existência. E mesmo que nos tirassem o dom da fala, acabaríamos achando, como Filomena, uma maneira de expressarmos nossos sentimentos e ideias. Buscariamos de inúmeras formas a verdade, e também o novo e a resposta para tudo que cresce dentro de nós.

4.Referências

ARISTÓTELES.**Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012

BACHELARD, G.A **água e os sonhos – ensaio sobre a imaginação da matéria**.São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAKHTIN,M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2005.

_____. **Questões de literatura e de estética**. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESPANCA. F. **Ser poeta**. Disponível em: <http://www.releituras.com/fspanca_serpoeta.asp> Acesso em 08/12/2012.

FOUCAULT,M. **A arqueologia do saber**. 7ªed. Trad. Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GANCHO, C.V.**Como analisar narrativas**. 7ª ed. São Paulo:Ática,2002.

HARTMAN,G. **A voz da lançadeira ou a linguagem considerada do ponto de vista da literatura.** In O discurso da poesia. Póetique – revista de teoria e análise literárias. Coimbra: Livraria Almediana, 1982.

JAPIASSÚ,H.MARCONDES,D. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar,2001.

HOUAISS,A. VILLAR,M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOISÉS,C.F.**Poesia & Utopia – sobre a função social da poesia e do poeta.**Coleção ensaios transversais nº 35. São Paulo: Escrituras, 2007.

NERUDA. P. **La poesia.** Disponível em: <
<http://www.neruda.uchile.cl/obra/obramemorial1.html> > Acesso em 08/12/2012.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

PESSOA. F. **Autopsicografia.** Disponível em:
<http://www.releituras.com/fpessoa_psicografia.asp> Acesso em: 08/12/2012.

REIS,C. LOPES,A.C.**Dicionário de teoria da narrativa.** São Paulo: Ática,1988.

SKÁRMETA, A. **Ardente paciência.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo:Brasiliense, 1987.

TOMACHEVSKI,B.**Temática.** Teoria da Literatura – Formalistas Russos.3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O ESPAÇO E O TEMPO NA COMPREENSÃO E ENSINO DA LÍNGUA

Silvana Aparecida Carvalho do Prado¹

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão sobre noções de espaço e tempo expressas nas gramáticas das línguas a partir de textos de Castilho (2010), Neves (2008), Pinker (2008), Pontes (1992), Roman (2010), Travaglia (2001) que vêem a língua a serviço dos falantes, como uma maneira de expressar sua compreensão e representação de mundo, não apenas como um sistema rígido ou uma prescrição, à qual os falantes devem ser moldar. Da mesma forma, observamos como estes autores dialogam com o texto dos documentos oficiais de ensino de línguas, materna e estrangeira, atualmente vigentes no Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE/PR (2008) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006). Estes documentos apontam para uma pedagogia crítica que promove um letramento crítico na aprendizagem da língua a partir de situações de interação que gerem comunicação eficiente e eficaz sempre levando em consideração os contextos socioculturais e as práticas sociais nas quais as experiências linguísticas se desenvolvem. Como resultado, percebemos que as políticas que regem o ensino de línguas apontam para anseios e necessidades da escola e da comunidade. Por um lado, de propiciar experiências de aprendizagem eficazes aos alunos, no caso da escola, e, por outro, na necessidade da sociedade ter cidadãos críticos e em condições de auto-emancipação e independência nas suas práticas sociais. Felizmente, observa-se que caminhos já têm sido trilhados pelos estudiosos que propõem observar a língua viva em uso para além da simples memorização de regras gramaticais.

Palavras-chave: espaço; tempo; gramática; política linguística.

ABSTRACT: This study proposes some reflection on the notions of space and time expressed in language grammars from texts produced by Castilho (2010), Neves (2008), Pinker (2008), Pontes (1992) and how these authors are in tune with the official documents that currently guide the language teaching, mother tongue and foreign language, in the State of Paraná, the Basic Education Curricular Guidelines (DCE/PR in the Brazilian abbreviation) (2008) and the High School Teaching Curricular Orientations – Languages, codes and their technologies (OCEM in the Brazilian abbreviation) (2006). As a result, it can be noticed that the policies that guide language teaching point to the desire and needs of school and community. On the one hand, they intend to provide efficient learning experience to students. On the other hand, they also aim to cater for the community necessity of critical citizens, who are in condition of self-emancipation and independence in their social practices. Fortunately, it can be seen that ways have been signaled by the scholars who propose to observe language in use beyond the mere memorization of grammatical rules.

Key-words: space; time; grammar; linguistic policy.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade

1. Introdução

Este texto foi inicialmente desenvolvido como trabalho de conclusão da disciplina Aspectos Morfossintáticos na evolução do Português Brasileiro do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2012. Ao selecionar alguns autores (CASTILHO, 2010; NEVES, 2008; PINKER, 2008; PONTES, 1992; ROMAN, 2010; TRAVAGLIA, 2001) proponho uma reflexão sobre o ensino de línguas e a importância das noções de espaço e tempo expressas na língua alvo, seja ela a língua portuguesa ou a língua estrangeira. A escolha dos autores se justifica por entender que as preocupações que revelam em seus textos dialogam entre si e estão em sintonia com a proposta dos documentos oficiais de ensino de língua materna e língua estrangeira que regem estas disciplinas nas escolas do Estado do Paraná atualmente, a saber, Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná (2008) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006).

Para um melhor entendimento da proposta do texto, iniciaremos com uma breve apresentação da concepção de língua(gem), a partir do texto de Travaglia (2001). Este autor apresenta três concepções: a primeira “vê a linguagem como expressão do pensamento”, ou seja, como um processo interior, na mente do indivíduo que não sofre influência do(s) interlocutor(es) ou da situação em que ocorre. A segunda concepção descreve “a linguagem como instrumento de comunicação”, um sistema de códigos conhecido por um determinado grupo que contém uma mensagem que pode ser então decifrada por quem conhece o código. Nesta concepção a linguagem já não está mais na mente do indivíduo, mas é convencionalizada e socializada. A terceira concepção, que é a que está em foco neste trabalho é a que “vê a linguagem como forma ou processo de interação”. Esta concepção é muito mais abrangente, pois entende que o indivíduo, a partir da língua(gem), não só exterioriza um pensamento, ou passa uma mensagem, mas realiza ações e interfere na vida dos que o ouvem/lêem. Esta língua(gem) é carregada de representações e ideologia e provoca efeitos diferentes dependendo do lugar social ocupado por aquele que dela se utiliza.

Da mesma forma, entendemos ser necessário partir de três conceitos básicos de gramática para melhor direcionar a leitura do texto. Novamente recorreremos a Travaglia (2001), do seu texto escolhemos a gramática normativa, a descritiva e a internalizada,

por serem, a nosso ver, as concepções mais presentes no ensino de língua materna ou estrangeira em nossas salas de aula. De acordo com o autor

A **gramática normativa** é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. [...] A **gramática descritiva** é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto uma abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto, [...] trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência à forma oral desta variedade. A **gramática internalizada** [...] é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua (cf. Perini, 1976:20 e 22). Na verdade é essa gramática que é objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva. (TRAVAGLIA 2001: 30 a 32).

As concepções de língua(gem) e gramática acima relacionadas nos levam a pensar no ensino de línguas e tentar entender o porque do pouco sucesso alcançado por esta atividade. Da mesma forma, pensamos que o educador está sempre a procura de meios que possam ser utilizados para visualizar uma situação diferente. Mesmo assim ainda nos deparamos com uma situação em que, de acordo com Travaglia (2001) que cita Neder (1992:56) “a gramática é dada para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”. Disso se depreende que muito tempo de sala de aula é investido em falar sobre a língua, em fornecer uma meta-linguagem para descrevê-la, do que em realmente utilizá-la em situações de relevância para o aluno. Travaglia (2001) também apresenta um estudo de Neves (1990) observando que “embora reconheça problemas básicos no fato de se gastar por volta de 80% do tempo das aulas com o ensino de teoria gramatical o professor não consegue mudar fundamentalmente sua atitude e passar a fazer um ensino diferente”. E ao se referir a esta dificuldade de reação e mudança, Travaglia (2001) ainda invoca Possenti e Ilari (1987) que afirmam que

A imagem que a sociedade tem do ensino de língua materna e de como deve ser o professor leva cada professor a repetir um modelo recebido, buscando mais legitimar o seu papel [...] do que fazer algo que represente um ensino significativo para a vida de seus alunos. (TRAVAGLIA 2001: 106)

Com o objetivo de superar esta situação de desencontro entre os objetivos da educação e os objetivos realmente alcançados pelos professores e alunos, talvez seja

interessante repensar os papéis da língua(gem), do professor e do aluno, de forma que todos possam contribuir para o processo e os resultados venham a ser sentidos positivamente na vida dos envolvidos. A contribuição deste texto quer ser a de discutir o espaço e o tempo na língua e como certas noções desenvolvidas em sala de aula podem levar à uma valorização da percepção do aprendiz, e auxiliá-lo a desenvolver as suas próprias teorias sobre a língua em uso.

As noções de espaço e tempo apresentadas a partir das observações de associações produzidas pela mente humana e expressos pela língua são um importante indicativo de que a partir da compreensão de mundo do aluno pode-se levá-lo a uma melhor compreensão da língua estudada, pois como aponta Pinker (2008) apoiado nas ideias de Kant

...como só entendemos o mundo por intermédio das estruturas da nossa mente, não temos como, escreveu Kant, conhecer o mundo em si.[...] Apesar de jamais podermos conhecer diretamente o mundo, não dá para alguém conhecer o mundo sem *algum* tipo de mente, e as mentes que nos couberam se harmonizam bem o suficiente com o mundo para tornar a ciência possível. (PINKER, 2008 p. 184, grifo do autor)

Daí decorre a importância de o aluno ser levado a compreender que a língua não está posta como um sistema fixo e imutável. Ela é sim uma maneira de representar o mundo e permitir que seus falantes dela se utilizem, de maneira independente. Ao se reconhecerem possuidores de uma mente ativa e capaz de observar, criar e recriar diante dos problemas de língua que venham a enfrentar, para fazê-lo da melhor maneira possível nas diferentes situações e usos, seja ela escrita ou falada.

2. Espaço e Tempo na língua

Dos estudos de Castilho (2010), entendemos pertinente fazer um recorte a partir das categorias cognitivas do Português Brasileiro, a saber: pessoa, coisa, espaço e tempo, movimento, qualidade, quantidade, entre outras; e extrair a representação semântica das categorias de espaço e tempo que propõe:

1)A categoria da dêixis representa a PESSOA, O ESPAÇO e O TEMPO; 2) o espaço pode ser entendido a partir das eixos horizontal, vertical, transversal, proximal/distal, continente/conteúdo; 3) O tempo pode ser entendido partir dos eixos de anterioridade/simultaneidade/posterioridade. 4) a mente constrói os espaços mentais; 5) o aspecto verbal é uma representação não dêitica do espaço nos estados de coisa. (CASTILHO, 2010 P. 615).

Esta categoria, apesar de ser apenas uma entre outras, que por ora não serão abordadas, já se apresenta como interessante material de reflexão dentro do escopo deste trabalho, que vai se concentrar mais especificamente nas preposições e advérbios relacionados a espaço/lugar e tempo, que serão observados no decorrer do texto embasado nas ideias de Castilho (2010) e de outros autores previamente citados.

Um detalhe importante e que pode ajudar a desmistificar as dificuldades apresentadas pela gramática da língua, é exatamente apontar para “a correlação entre a organização linguística do espaço e nossa natureza” conforme observado por Lakoff e Johnson (1980: 14 citado por PONTES 1992, p. 64), especialmente em se tratando das preposições e locuções preposicionais e adverbiais. Ao localizar coisas no espaço, nosso ponto de partida é sempre a nossa própria posição e, somente a partir desta, organizamos o que nos cerca tanto na dimensão vertical quanto na horizontal. Pontes (1992), baseada nas observações de Bierwisch (1967), explica que a dimensão vertical é

física e psicologicamente, a mais saliente das dimensões espaciais: linguisticamente... é a dimensão primária [...] Ela explica que esta dimensão é estabelecida por nós na base da força da gravidade, “pelo fato de que, normalmente, o céu está acima de nós e a terra embaixo e pela simetria do corpo humano na direção vertical”. (PONTES, 1992, 64)

Desta forma, o uso das locuções preposicionais de dimensão vertical como: *em cima, em baixo, debaixo, por cima, por baixo, prá cima, prá baixo*, também citadas por Pontes (1992, p. 64), tão recorrentes no português, são também dependentes da posição do falante em relação àquilo que observa e descreve. Por este motivo é, às vezes, difícil ao ouvinte entender exatamente a que o falante se refere, ou ao leitor compreender a descrição fornecida pelo escritor, uma vez que não se encontram na mesma posição do falante/escritor e, portanto, não têm a mesma percepção da cena descrita.

Sobre essa dificuldade, Pinker (2008 p. 202) afirma que “...em se tratando da língua do espaço, não parecemos ser tão exatos e admiráveis. Dizem que uma imagem vale mil palavras, porque uma descrição verbal pode deixar as pessoas frustradas ao tentar formar uma imagem mental.” O autor se utiliza da língua inglesa para exemplificar que existe um número elevado de palavras que descrevem formas, por exemplo, “talvez até 10 mil” (PINKER, 2008 p. 204) mas apenas aproximadamente oitenta preposições de lugar.

O mesmo autor também aborda a questão semântica da utilização de preposições, por exemplo, uma vez que por questões de economia, Pinker (2008 p. 215) explica que “como palavras e sílabas não são gratuitas as línguas as economizam sempre que podem”, a mesma preposição pode ter diversos significados de acordo com o contexto em que é utilizada e então, a menos que faça parte de uma expressão idiomática, na qual teria um sentido fixo, convencionado na comunidade que a utiliza, pode ser motivo de má interpretação ou total incompreensão. Talvez por esta razão uma preposição como “on” em inglês, por exemplo, seja tão produtiva e possa descrever diversas localizações diferentes. Alguns exemplos fornecidos por Pinker (2008 p. 206) são: “on the table”, “on the wall”, “on a branch”, (sobre a mesa, na parede, ou no galho, respectivamente), eu acrescento “on my mind” (na minha mente), que apesar de não ser uma representação concreta se utiliza da mesma preposição.

Ainda nos referindo à localização no espaço e à centralidade do ser humano na ação comunicativa, lembramos os advérbios de lugar. Pinker (2008, p. 207) nos recorda que “em muitas línguas a distinção espacial mais básica é entre algo que está próximo do falante e algo que está a certa distância”. E a partir da localização do falante, podemos reconhecer algumas metáforas, por exemplo, de que o que está perto do falante tem uma conotação positiva, enquanto que o que está longe pode gerar um significado negativo. Para citar um exemplo, poderíamos pensar nas expressões: “você está perto de me convencer”, ou “estou longe de alcançar meus objetivos”. Ainda com relação à localização do falante podemos citar *aqui* e *lá*, também chamados advérbios dêiticos por Pontes (1992, p. 68), e que podem indicar tanto lugar quanto tempo. Acerca destes advérbios Neves (2008) os classifica como circunstanciais fóricos, uma vez que

Trata-se, evidentemente, de circunstanciais expressos por meio de uma só palavra – um Adv, diria a tradição gramatical – que identifica, por si só, a relação cronológica ou espacial desejada, e o termo a partir do qual se faz a localização, sendo que esta última operação tem o seu sucesso garantido pela foricidade do advérbio. (NEVES 2008: 491)

Esta explicação também tem consequências na forma como estes elementos linguísticos são apresentados em sala de aula. Entender que a categorização rígida pode, além de não ser precisa ou correta ou completamente justificável, apenas tornar a explicação da língua em uso ainda mais difícil ou desprovida de sentido para os alunos. É, então essencial uma abordagem para o ensino da gramática que não seja prescritiva e limitante.

Tão importante como as reflexões sobre a nossa percepção do espaço que nos cerca, como o dividimos e como tudo se dispõe e se movimenta nesse espaço em relação à nossa posição, é a percepção da nossa dependência do tempo na organização da nossa mente, de como ele transcorre e como evoluímos através dele. Num primeiro momento, ao associarmos língua e tempo, logo vem à mente o verbo, pois os tempos verbais são ‘claramente’ denominados passado, presente e futuro. Ou ainda, o aspecto verbal já supre uma representação do “estado de coisas aí codificado, ou seja, as fases que ele pode compreender” de acordo com Neves (2008, p. 417). Mas quando observamos a representação do tempo na língua, facilmente percebemos que outros elementos, como preposições e advérbios de tempo, assim como as locuções preposicionais e adverbiais, por exemplo estão tão presentes quanto os verbos e têm um papel muito relevante na nossa compreensão da divisão do tempo e, de novo, em como a língua se organiza para comunicar tal compreensão.

- 1) Sobre a preposição “on”, já citada neste trabalho para exemplificar as diversas maneiras de se expressar espaço a partir da sua produtividade semântica, podemos também salienta a sua aplicabilidade com relação ao tempo, por ser, por exemplo, a preposição que precede os dias da semana: *on Monday* (na segunda), ou uma data “*on 1st October*” (no dia 1º de outubro). E assim, poderíamos levar o aluno a perceber que muitas outras correspondências existem entre as preposições que podem tanto indicar tempo ou espaço. Listaremos algumas delas a seguir: *I’m at school* (estou na escola) refere-se a um ponto no espaço. *The lesson finishes at 12:00* (a aula termina às 12:00h) um ponto no tempo.
- 2) *The keys are in the drawer* (as chaves estão na (dentro da) gaveta), *My birthday is in October* (meu aniversário é em (dentro do mês de) outubro).
- 3) *The ball is between the boy and the tree* (a bola está entre o menino e a árvore), um ponto no espaço delimitado por dois objetos. *I can take part in the meeting between 09:00h and 11:00* (posso participar da reunião entre as 09:00h e as 11:00), um ponto no tempo delimitado por dois horários.

Pinker (2008, p. 221) também chama atenção para a estreita relação entre espaço e tempo no nosso entendimento de mundo e recorre às metáforas “conceituais”

(PINKER, 2008 p. 221, grifo do autor) de George Lakoff e Mark Johnson para melhor ilustrar essa relação

Na metáfora da ORIENTAÇÃO TEMPORAL, um observador é localizado no presente, com o passado atrás dele e o futuro à frente, como em *Tudo isso ficou para trás [...] Ela tem um grande futuro à frente.* [...] Na metáfora do TEMPO EM MOVIMENTO, o tempo é um desfile que passa diante de um observador estacionário: [...] *Chegou o momento de agir; O prazo está se aproximando* [...]. Na METÁFORA DO OBSERVADOR EM MOVIMENTO, o panorama do tempo fica estacionário e o observador avança por ele: [...] *Passamos o prazo; estamos na metade do semestre.* (PINKER 2008 p. 222 grifo do autor)

Estes são detalhes que não podem passar despercebidos na sala de aula de língua, uma vez que mais do que elementos gramaticais trazem expressões linguísticas baseadas na experiência espaço-temporal dos seres humanos.

Da mesma forma, Pontes (1992 p. 71) aponta para a semelhança de tratamento dada às designações de espaço e tempo, sendo que as mesmas preposições utilizadas para indicar espaço podem também ser utilizadas para designar lugar, uma vez que o tempo é visto como uma linha com ponto de origem e chegada localizados em um espaço. Portanto, ao contrário da dimensão vertical que prevalece na língua quando se trata de espaço, a dimensão horizontal é priorizada em relação ao tempo que é concebido como uma linha horizontal. Essa condição é refletida nas locuções que contenham combinações com *frente* e *atrás*. Advérbios de lugar são também utilizados, mesmo que metaforicamente, para designar tempo e a autora apresenta o exemplo: “*Daqui prá frente tudo vai mudar*”, demonstrando que ‘aqui’ quanto se refere ao tempo também tem uma relação de proximidade com o falante no momento da fala.

Com relação aos advérbios de tempo, *hoje* como apresentado no exemplo de Neves (2008 p.479 grifo da autora) “*isso eu estou fazendo hoje aqui*” recebe também o estatuto de circunstancial, na definição de Neves (2008, p. 480) “opera sobre o espaço e o tempo mediante o estabelecimento de relações”, ao passo que não pode ser classificado como modificador uma vez que, também segundo a autora, “nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente *modifica* o que vem expresso no verbo.” (NEVES 2008, p. 494 grifo da autora) Assim, percebemos que o mesmo elemento linguístico pode pertencer a mais de uma categoria dependendo da função que exerce em determinada construção, e que uma descrição rígida de categorias dentro de uma gramática prescritiva não ajuda em nenhum momento dissipar a opacidade que a língua pode apresentar àqueles que estão envolvidos na tarefa de ensiná-la ou aprendê-la.

3. Considerações Finais

Nas considerações finais deste trabalho entendo ser pertinente fazer uma ligação entre as características linguísticas observadas acima, o olhar que os estudiosos têm lançado sobre esta dimensão da língua viva e um resgate do que se espera que a escola cumpra enquanto formadora de cidadãos. O trabalho com línguas pode ser riquíssimo e promover todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, bem como vir a ser um grande auxiliar para todas as outras disciplinas. Portanto, não deve ser trabalhada em isolamento e, acima de tudo, uma atenção especial deve ser dada à qualidade do trabalho desenvolvido. Esta percepção é necessária e segundo Scherre

o que tem que ficar bem claro é que, quando o professor de português está ensinando gramática normativa, ele NÃO está ensinando língua materna, ele não está ensinando língua portuguesa. Língua portuguesa se adquire; não se aprende e nem se ensina. (2005, p. 93 citada por ROMAN, 2010)

Acreditamos que a afirmação aqui apresentada com relação ao ensino de língua materna pode ser aplicada ao ensino de língua estrangeira, uma vez que esta é também adquirida na prática e na interação. É uma atividade que envolve seres pensantes e capazes de criar conhecimento através do uso da língua e da apreensão do que esta língua contém em toda a sua riqueza histórica e dinamicidade de uso em cada situação em particular e não apenas na memorização de regras.

Para a mesma direção apontam os documentos oficiais quando propõem a formação integral do discente não apenas como receptáculo de conhecimento, mas como cidadão crítico e capaz de utilizar a língua que fala, seja ela materna ou estrangeira nas mais diversas práticas sociais. Para ilustrar esta preocupação, escolhemos um excerto da apresentação dos fundamentos teóricos metodológicos das DCEs PR (2008)

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. (DCE 2008, p. 52)

Expor os alunos a experiências de aprendizado enriquecidas pela observação do mundo que os rodeia e provocar processos mentais que lhes façam perceber o funcionamento da língua, como os exemplos propostos pelos autores citados no

decorrer deste trabalho, lhes oportunizará muito mais chances de sucesso e autonomia de gerenciamento do seu próprio aprendizado.

Assim também as Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), quando apresentam os direcionamentos pedagógicos para o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita, segundo as teorias sobre letramento crítico, abordam a questão do ensino da gramática

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes. (OCEM 2006, p. 111).

Não se trata, portanto, de banir o ensino de gramática das nossas escolas, mas sim de encontrar formas de aliar a organização da estrutura da língua às compreensões de mundo dos seus falantes. Estes mesmos falantes poderão então tornar-se escritores e consumidores de literatura com uma visão mais abrangente dos fenômenos lingüísticos e como tais fenômenos atuam na sua existência, criando novos sentidos para as experiências mediadas pela língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 jan 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. Circunstanciais. In: **Gramática do Português Culto falado no Brasil**. São Paulo: Unicamp, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba. SEED, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_e_dicao/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce. Acesso em 20 janeiro 2013.

PINKER, Stephen. **Do que é feito o pensamento?** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PONTES, Eunice S. L. **Espaço e Tempo na Língua Portuguesa.** Campinas: Pontes, 1992.

ROMAN, Elódia Constantino. Percorrendo caminhos para a análise linguística. In: **Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC.** Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Elodia%20Roman.pdf> Acesso em 20 janeiro 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo. Cortez, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O EXÍLIO DE LIMA BARRETO E TELMO VERGARA

Celine Aparecida de Matos (Mestranda)- UEPG

0. Introdução

O vocábulo exílio é comumente entendido como o afastamento de alguém de sua terra natal. Entretanto, esse termo também tem sido utilizado para descrever a situação de alguém que, ainda que esteja em sua terra natal, encontra-se de alguma forma à margem daquilo que é tido como padrão e sente-se deslocado. Procuraremos discutir aqui a situação em que se encontram Lima Barreto (1881- 1922) e Telmo Vergara (1909- 1967), autores brasileiros que por diversas razões ficaram exilados da história da literatura brasileira. Para isso analisaremos um recorte da crítica literária a respeito de ambos os autores, mas antes de iniciarmos essa análise, convém traçarmos algumas diretrizes a respeito de nosso entendimento sobre exílio.

1. Exílio

Há muitas discussões a respeito do exílio em suas diversas acepções. Edward Said é um dos teóricos que abordam o tema e que se considera, ele próprio um exilado:

[...] esta obra é o livro de um exilado. Por razões objetivas sobre as quais não tive controle, cresci como árabe com educação ocidental. Desde minhas mais remotas lembranças, sentia que pertencia aos dois mundos, sem ser totalmente *de* um ou *de* outro. (SAID, 1999, p. 29)

Assim o teórico já demonstra seu entendimento de exílio, pois se encontra em um entre- lugar, não se define em apenas uma nacionalidade e pertencente a um só território, mas não pensa nisso como algo negativo: “[...] quando digo “exilado”, não penso em tristezas ou privações. Pelo contrário, pertencer, por assim dizer, aos dois lados da divisa imperial permite que os entendamos com mais facilidade.” (p.29)

O autor fala então dessa identidade difusa que é inerente a todos nós, e isso pode ser entendido tendo em vista os recentes estudos sobre identidade. Assim, ninguém é apenas brasileiro, apenas branco, apenas mulher. Constituímo-nos de diversas

identidades, que não são fixas e que são muitas vezes divergentes entre si e que nos trazem em alguns momentos o sentimento de exclusão, de estar à margem de algo tido como padrão. Esse sentimento pode ser considerado uma forma de exílio.

Nancy (1996) nos traz a ideia de que a própria existência é um exílio, uma saída de si próprio. Fala sobre o homem que é “exiliado fuera de si mismo, fuera de sua humanidad.” (p.35). Ainda nos diz que esse exílio constitui a existência moderna:

Parece, pues, como si hubiera una especie de exilio constitutivo de la existencia moderna, y que el concepto constitutivo de esta existencia fuera él mismo el concepto de un exilio fundamental: un <<estar fuera de>>, un <<haber salido de>>, y ello no sólo en el sentido de un ser arrancado de su suelo, *ex solum*, según la falsa etimología lactina que Massimo Cacciari evocaba, sino según lo que parece ser la verdadera etimología de <<exilio>>: *ex* y la raíz *el* de un conjunto de palabras que significan <<ir>>; como en *ambulare*, *exulare* sería la acción del *exul*, el que sale, el que parte, no hacia un lugar determinado, sino el que parte absolutamente. (NANCY, 1996, p.35)

Dessa forma vemos que a constituição original da palavra exílio, bem como os sentidos a ela atribuídos, convergem para a saída, o estar ou ir para fora, seja de sua terra, de sua comunidade ou de si mesmo. Mas longe de ter um sentido negativo, essa saída é vista cada vez mais com bons olhos, como ressalta Said no trecho já citado, pois ao contrário de ser uma privação, a situação de exílio possibilita diferentes pontos de vista.

Neste trabalho associamos o conceito de exílio a Lima Barreto e Telmo Vergara por percebermos que eles estão, cada um à sua maneira, fora do cânone, do caminho principal da história literária brasileira. Por diversos motivos, os quais tentaremos abordar através da crítica sobre a obra de cada autor, ambos foram excluídos do lugar ao qual deveriam pertencer. Dessa forma, não os consideramos exilados de sua terra ou de si mesmos, necessariamente, mas exilados de uma classificação que abarca os principais nomes de nossa literatura. A partir de alguns comentários a respeito de seus escritos, tentaremos explicitar essa exclusão e também levantar algumas hipóteses sobre os seus motivos.

2. Um recorte da crítica relacionada aos autores

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1881. Em 1902 começa a contribuir no jornal estudantil *A Lanterna*. Ingressa na faculdade, mas não obtém êxito e não chega a concluir o curso superior. Em 1904 começa a escrever *Clara dos Anjos*. Em 1905 passa a trabalhar como jornalista profissional e passa a escrever *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. Teve diversas

licenças médicas por conta de problemas de saúde e teve duas internações no hospício devido ao alcoolismo. O escritor falece em 01 de novembro de 1992, aos 41 anos de idade por conta de gripe torácica e colapso cardíaco.

Lima Barreto conta com opiniões bastante divergentes sobre sua obra. Enquanto alguns criticam seu uso da linguagem, que não se pauta apenas na norma culta, outros ressaltam características bastante positivas de seus escritos.

O uso da linguagem em Lima Barreto difere do que é comumente realizado na literatura de sua época, que estava bastante arraigada aos princípios parnasianos. Em *Lima Barreto: Prosa seleta* (2001) temos diversas contribuições da fortuna crítica do autor. Francisco de Assis Barbosa em sessão pública da Academia Brasileira de Letras em homenagem ao centenário de Lima Barreto declara o seguinte:

“Exercendo a sua atividade de escritor militante, como romancista e jornalista, numa época em que o purismo gramatical constituía a principal preocupação de ordem literária, a repulsa de Lima Barreto ao verbalismo retórico e estéril tinha que provocar reações. E uma delas seria precisamente contra o seu estilo desleixado.” [...]

Fiquemos por ora com João Ribeiro, que em poucas linhas traçou o perfil do autor de *Triste fim de Policarpo Quaresma*:

“Combatia a gramática, os clássicos e os pedantes de toda casta. E bem o demonstrava na ampla liberdade de escrever, o qual era a sua norma. A coisa seria grave, se fosse um escritor medíocre. O seu talento exculpava esses paradoxos de pouca monta.” BARBOSA, 1981 apud VASCONCELLOS, 2001)

O fato de a escrita de Lima Barreto fugir da linguagem que era tida como padrão o deixou por muito tempo em uma posição de desvantagem em relação aos outros escritores de sua época. Ferreira (2007) também comenta a repercussão negativa da escrita do autor em sua contemporaneidade:

Lima Barreto, seguramente, tinha uma realização ficcional “problemática” para a crítica da época. A sua escrita simples era associada ao desleixo com a gramática e a caracterização de personagens inspirados em seres reais era vista como falta de imaginação. (FERREIRA, 2007, p.15)

Ainda hoje seu nome ocupa uma subposição no cânone brasileiro, sendo visto com algumas ressalvas, mas como demonstra João Ribeiro, citado por Assis Barbosa, esse “combate à gramática”, verificado nos textos de Lima Barreto mostra sua liberdade e seus objetivos. Diante da grandeza de seus temas e a forma como os aborda, o trato dado às palavras passa a ter lugar secundário e que não rebaixa sua qualidade, pois não é um “escritor medíocre”. Sobre esse modo de escrever, Pacheco (2013) nos lembra que

Nos romances de Lima Barreto ainda são encontrados trechos em que é dada voz às personagens marginalizadas, imigrantes, estrangeiras; esta fala é transcrita de modo que surge uma imitação de pronúncias peculiares daqueles que são ‘de fora’, algo que raramente encontramos na ficção da época. (PACHECO, 2013, p.21)

A autora ainda nos mostra, através de declarações de Lima Barreto que essa linguagem, ao contrário do que muitos críticos afirmavam, não era um descuido ou ignorância, mas uma opção com objetivos claros:

É, portanto, a preocupação em alcançar a maior amplitude possível de leitores contemporâneos que justificaria, conforme o escritor, o seu estilo. Trata-se, como fica claro, de uma opção consciente e crítica. Descuidado e cuidado, nesse sentido, ao invés de opostos, devem ser vistos como complementares, de tal modo que um descuido aparente embute um cuidado latente. (PACHECO, 2013, pp.21- 22)

Ferreira (2007) comenta, no trecho já citado, sobre a caracterização dos personagens de Lima Barreto, característica que também foi criticada negativamente e tida como indicador de inferioridade de sua obra. Sobre isso, J. dos Santos (1909) ao fazer uma crônica literária falando sobre *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), e presente em *Lima Barreto: Prosa seleta* (2001), nos diz que:

[...] O seu livro é uma revelação e uma decepção.

Uma revelação porque é positivamente um escritor, seguro de sua pena, capaz de uma obra de fôlego. Seu estilo é bom, claro, nervoso. Ainda uma vez, começa pelo fim; aparece como um escritor feito.

Mas seu livro é, ao mesmo tempo, uma decepção porque todo ele é feito de alusões pessoais, de descrições de pessoas conhecidas, pintadas de um modo deprimente. É menos romance que panfleto. E o resultado é que assim fica sendo um mau romance e um mau panfleto. (SANTOS, 1909 apud VASCONCELLOS, 2001, p.29)

Como já dissemos, as opiniões sobre a obra de Lima Barreto são bastante divergentes. João Antônio é um dos grandes admiradores do autor e defende a atualidade de sua temática, já bastante tempo depois de suas publicações:

Tudo de Lima é atual, de uma atualidade alarmante. Diante de seus livros um patrimônio nacional [...] Mas o esquecimento a que está atirada sua produção, me cansa. [...] (João Antônio, 1976 apud VASCONCELLOS, 2001)

É importante ressaltar que muitas vezes os traços biográficos dos autores interferem na maneira como a crítica se refere à sua obra. Isso é explicitado por Sérgio Buarque de Holanda (1956) no prefácio de *Clara dos Anjos* (2012): “No caso do romancista carioca, não só as circunstâncias de sua vida pessoal, tão marcada pelo desmazelo e a intemperança, parecem inseparáveis de sua obra literária, como afetam

certamente muitos dos juízos, benévolos ou desfavoráveis, que pôde suscitar.” (p.34). Talvez o fato de Lima Barreto ser negro e de origem humilde tenha influenciado a resistência dos estudiosos da literatura quanto à sua obra. Hoje esse fato já não é visto de maneira tão problemática, sendo menor a resistência e maior sua valorização, embora ainda coloque o autor em uma subposição no cânone literário brasileiro.

Nosso outro autor selecionado para análise é Telmo Vergara Dias, que nasceu em Porto Alegre em 18 de outubro de 1909. Estudou e formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre em 1931, atuando como advogado na capital. Também trabalhou como funcionário público e foi tenor em algumas apresentações artísticas. Como escritor, no final da década de 1920 já publicava seus contos e poemas no *Correio do Povo*. Seu primeiro livro foi publicado pela Editora Globo, em 1930. Ele escreveu contos, romances e novelas e concorreu com 81 escritores brasileiros e ganhou o prêmio Humberto de Campos promovido pela editora José Olympio. O autor recebeu um prêmio em dinheiro e a publicação de “Cadeiras na Calçada”, coletânea de contos que levou seu nome a ser conhecido nacionalmente. O autor deixou 12 livros publicados e um que ficou inacabado por conta de seu falecimento em 1967 aos 58 anos, por conta do mal de Parkinson.

Fabio Augusto Steyer com sua tese de doutorado *A “Estrada Perdida” de Telmo Vergara* (2006) explorou a fundo a obra bem como a crítica sobre Telmo Vergara e dessa forma, se constitui em nosso maior referencial sobre o autor, visto que, como o próprio pesquisador nos mostra, há uma escassez de referências sobre Vergara hoje em dia, o que já demonstra o exílio em que se encontra. O escritor que alcançou sucesso na época de suas publicações, hoje é um desconhecido dentro da literatura brasileira e até mesmo da literatura gaúcha. Seu nome hoje se encontra completamente esquecido, sendo difícil encontrar fontes teóricas sobre ele, bem como sua bibliografia é difícil de ser encontrada, pois não foi reeditada e os poucos exemplares encontrados em sebos são classificados como livros raros.

Ao contrário do que acontece hoje, antigamente seu nome era bastante valorizado e aparecia ao lado de grandes escritores da época e que hoje ainda são lembrados e cujo valor ainda é reconhecido. A editora Globo, que lançou o primeiro livro de Vergara, a coletânea de contos intitulada *Na platéia* (1931), ao lançar também seu segundo livro, *O moço que via demais* (1931), faz críticas elogiosas incentivando a carreira do autor:

Telmo Vergara sabe escrever. Tem imaginação. E uma ternura paternal e apaixonada para com suas personagens – sentimento este indispensável a todo escritor de ficção.

Em ‘O Moço Que Via Demais’, Telmo Vergara revela grande desembaraço na narrativa, que é feita de maneira sintética e interessante.

(...)

Telmo Vergara vai lutando, vai escrevendo, vai se afirmando. Parece que tem como lema aquele conselho de poeta: afirmar-se, mau grado todas as forças adversas.

Tem diante dos olhos um caminho imenso a andar. É moço. Está lançado na vida literária. Só pode triunfar. E que assim seja! (STEYER, 2006, p. 66)

Em 1934 Vergara publicou outra coletânea de contos, gênero ao qual dedicou maior número de publicações, *Seu Paulo convalesce*, que apresenta contos que evidenciam algumas características que aproxima o autor do estilo intimista. Como nos diz Steyer, este é o

livro em que aparece definitivamente uma de suas principais características como escritor: o esvaziamento do enredo e o retrato do cotidiano, daqueles momentos aparentemente sem importância, “vazios”, por assim dizer, mas que fazem parte de nossas vidas todos os dias. (STEYER, 2006, p. 68)

Ainda sobre *Seu Paulo convalesce*, Steyer nos traz a declaração de Erico Verissimo para a Revista do Globo (1936):

(...) Com ‘Seu Paulo Convalesce’ a anedota perde todo o prestígio. O que importa são os caracteres, os retratos psicológicos, esses pequenos e deliciosos cortes que se fazem na vida, sem preocupação de princípio, auge e fim. Nos novos contos de Telmo Vergara não é indispensável que aconteça alguma coisa. É a vida pura e simples. As histórias do cotidiano. Nada de exceções, de tipos tarados, coincidências espantosas, crimes e aberrações. Simplesmente a glorificação do rememorar da vida. A crônica honesta do dia-a-dia. E como é infinitamente mais difícil fazer um conto assim do que um conto à velha maneira – com enredo, construídinho, premeditadinho, medidinho, engraçadinho!

(...) (VERISSIMO, 1936 apud STEYER, 2006)

Uma das características que consideramos mais marcantes na obra de Vergara é exatamente esse esvaziamento do qual trata Steyer, pois em grande parte de seus escritos temos contato com simples descrições da vida, sem exagerados artifícios estilísticos, mas temos com o retrato da vida, bem como uma aproximação do conteúdo psíquico de suas personagens. Dessa forma, enxergamos em Vergara aspectos intimistas que vieram a ser mais valorizados e reconhecidos após suas publicações, sendo o nome de Clarice Lispector o mais lembrado na literatura brasileira ao se falar de intimismo. Na época em que o autor escreve, as técnicas como as do fluxo de consciência eram bastante exploradas na literatura estrangeira, mas pouco utilizadas no Brasil, onde estava em voga o chamado Romance de 30, bastante empenhado em divulgar as mazelas de nossa sociedade. A literatura tinha um cunho social bastante forte, sem

grande importância para o intimismo. Assim, já vemos que Vergara está em um entre-lugar, pois não se limita à literatura social, mas também não se dedica apenas ao intimismo.

Em 1936 Vergara recebeu destaque nacional com a publicação de *Cadeiras na calçada*. A editora José Olympio promoveu o Prêmio Humberto de Campos e Telmo Vergara venceu, tendo seu livro editado pela José Olympio. Além disso, o autor também recebeu um prêmio em dinheiro. Steyer (2006) destaca o comentário feito por José Lins do Rêgo sobre esse livro:

O que há de mais lírico no cotidiano da vida é o de que se serve Telmo Vergara para os seus contos. Não sei se diga bem contos da esplêndida literatura do jovem escritor gaúcho. Como Marques Rebelo, Vergara é um poeta que se serve da vida sem tirar grandes conclusões, ou melhor, que explora os pequenos veios da existência humana. Os homens e as mulheres de seus retratos e de suas crônicas não anunciam tempestades, não se propõem a parar o sol. Eles vivem, sofrem, amam com medo de que alguém esteja olhando o seu caso. E no entanto a poesia que os atos dessa gente exprimem é de tal natureza que provoca a cumplicidade de todos nós. A força lírica vale pela história, domina o anedótico, extravasa a criação. Por isto Prudente de Moraes Neto, que é o grande crítico da geração, premiou 'Cadeiras na Calçada'. Foi que a narrativa de Telmo Vergara lhe trouxe um depoimento da vida que era por demais matéria humana, matéria humana bem expressa em literatura. (...) O lírico Vergara, o amigo da gente humilde, das pequenas dores, da vida que corre sem o estrépito das quedas d'água, aparece cada vez mais firme e senhor de si, com o caráter de sua personalidade inalterável (...)." (RÊGO, 1939 apud STEYER, 2006)

Também em 1939, Mário de Andrade faz uma declaração na qual mostra uma certa decepção com os escritores paulistas, mostrando que a literatura estava crescendo mais em outras regiões do país e ao citar grandes escritores de todo o país, ele coloca o nome de Telmo Vergara entre eles:

Que poderemos com efeito contrapor atualmente a tão expressivas personalidades como Erico Verissimo, Telmo Vergara, Ciro dos Anjos, Marques Rebelo, Otávio de Faria, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Raquel de Queirós, Lins do Rego, Amando Fontes e vários outros? (ANDRADE, 1939, apud STEYER, 2006)

Dessa forma percebemos que a obra de Vergara era bastante elogiada na época e que o autor estava devidamente incluído entre os grandes nomes da literatura de sua contemporaneidade.

3. Considerações finais

A partir da crítica trazida, podemos traçar algumas considerações sobre o exílio dos autores. Sobre Lima Barreto, percebemos que a crítica é bastante dividida quanto ao valor de sua obra. O ponto mais problemático que podemos verificar é o uso que o autor

faz da linguagem. Como já falamos, o escritor, ao contrário da maioria dos seus contemporâneos, não era escravo da linguagem formal, não se preocupava apenas com a estética do que escrevia. Seu objetivo não era a perfeição estética, mas a comunicação eficiente. Pacheco (2013) destaca como uma possibilidade de sua exclusão do cânone, o fato de ele não apresentar uma militância nacionalista como era comum na literatura de sua época:

“Possivelmente, podemos pensar que a exclusão ocorreu porque a literatura de Lima Barreto parece colocar em risco a perspectiva daqueles que, a partir de uma leitura muito própria, utilizam-se da literatura para buscar constituir e fortalecer uma integração identitária e territorial coesa. [...]” (PACHECO, 2013, pp.139- 140)

Lima Barreto na época de suas publicações se encontrava em posição de bastante desvantagem em relação aos escritores que apresentavam um maior apuro da linguagem. Atualmente seu nome é mais valorizado pelos estudiosos da literatura, sendo alvo de diversos estudos. Seu valor é mais reconhecido, mas ainda assim ele está em um entre-lugar, exilado do grande cânone literário. Podemos dizer que sua visibilidade é maior hoje embora sua obra ainda seja vista com algumas ressalvas que em geral não o colocam em posição de igualdade com outros grandes nomes da literatura brasileira. Assim, podemos dizer que seu exílio ainda se estende aos dias de hoje.

Ao contrário do que acontecia com Lima Barreto quando publicava seus livros, Telmo Vergara era bastante aclamado pela crítica em sua época. Poderíamos dizer que ele já surgiu em seu auge, gerando bastante entusiasmo por parte da crítica, que o colocava ao lado de artistas de renome nacional. Sua obra se diferenciava do que era comumente feito na época, pois embora mostrasse os traços sociais, havia uma grande preocupação em revelar a interioridade dos personagens. O enfoque da época estava no exterior, no material, mas Vergara parece se esforçar em transferir esse enfoque para o interior. Steyer traça alguns pontos que são essenciais na obra do autor e que possivelmente são algumas das causas do esquecimento do autor:

A combinação destes três elementos, ou seja, (4C) o retrato do cotidiano, (4A) o ponto de vista da interioridade das personagens e (4B) a tematização dos processos de modernização urbana é uma característica essencial da obra de Telmo Vergara, sendo que a forma com que ele os inter-relaciona é bastante singular, o que pode explicar, em parte, seu esquecimento na história da literatura brasileira. (STEYER, 2006, pp. 31-32)

Assim, entendemos que Telmo Vergara em sua contemporaneidade estava situado entre os grandes escritores, sua obra era reconhecida com bastante mérito, mas que hoje seu nome está fora do cânone nacional e até mesmo regional.

Traçamos assim um paralelo entre os dois escritores. Lima Barreto desenvolve sua carreira em uma situação de desvantagem, sendo excluído da literatura que era vista pela maioria com bons olhos, para ser relegado a uma literatura menor, mas hoje começa a ser mais valorizado. Entretanto, ainda é visto como um escritor menos brilhante que a maioria dos grandes nomes de nossa literatura, ou seja, ainda se encontra excluído. Já Telmo Vergara em sua época ocupava um lugar de destaque em nossa literatura, estava incluído entre os nomes mais valorizados, mas hoje está completamente esquecido. Seu nome é raramente citado e sua obra é pouco visitada.

Vemos assim que, embora os autores tenham sido excluídos em uma sequência diferente, Barreto desde o início e Vergara apenas posteriormente, ambos apresentam em sua crítica pontos de aproximação que os ligam, de certa forma ao entendimento de exílio.

Referências

FERREIRA, Luciana da Costa. **Um personagem chamado Lima Barreto**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Literatura (Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, 147 páginas.

NANCY, Jean- Luc. **La existencia exiliada**. In: Archipiélago. Madrid: Arco. n.26-27, inverno, 1996.

PACHECO, Keli. **A comunidade em exílio: literatura comparada entre Lima Barreto e Roberto Arlt**. São Paulo: Annablume, 2013.

SAID, Edward. W. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

STEYER, Fábio Augusto. **A Estrada Perdida de Telmo Vergara**. Dissertação (Doutorado em Literatura Brasileira)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2006.

VASCONCELLOS, Eliane. **Lima Barreto: Prosa seleta**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O FLUXO ÉBRIO DE UMA CONSCIÊNCIA AMARGURADA

Ramon Felipe Ronchi¹ (Graduado) UEPG

Resumo: O protagonista de *Os cus de Judas* (2010) de António Lobo Antunes relata a amargura de uma vida recheada de angústia, lamentação, fracasso e decepção. Em meio a memórias de guerra, conflitos familiares e emoções entrelaçadas, o personagem com voz embriagada conta, de uma mesa de bar até sua casa madrugada afora, fragmentos de sua trajetória: uma jornada que deveria torná-lo “homem”, mas que na verdade colocou em xeque os rituais e crenças de uma tradicional família portuguesa. A guerra colonial em Angola é o palco desse fluxo de consciência no qual o personagem embebeda suas memórias e lamentações. Nessa masturbação mental fracassada se desenvolve um romance que será analisado neste trabalho por suas estratégias narrativas, com foco principal na problematização, construção e desenvolvimento do fluxo de consciência.

Palavras-chave: Fluxo de consciência. Narrativa. Teoria Literária.

1. Introdução

As memórias podem se adocicar com o passar do tempo ou se tornar uma torturante amargura a ser esquecida. Cada lembrança vai sendo reconstruída e reexperimentada pela saudade ou pelo desejo de esquecê-la. Essa viagem que remete o indivíduo ao passado faz com que sentimentos como amargura, solidão e problemas da vida contemporânea possam flutuar no tempo, misturando-se, confundindo-se e fundindo-se com a realidade. A reconstrução de um novo sujeito, de uma nova identidade a partir das lembranças e processos psíquicos depende então de um fluxo que ocorre em nossa consciência.

Os cus de Judas é um romance que explora a fragmentação do sujeito, que, embriagado, procura a cura ou a autocompreensão, uma espécie de catarse através da

¹ Aluno do Programa de Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

fala como observou Edinage Maria Carneiro da Silva em seu artigo *Deslocamento e Fragmentação do Sujeito no Romance Os Cus De Judas, De António Lobos Antunes*.

Relatar os episódios dolorosos vivenciados na guerra, bem como lembrar outros que lhe marcaram a existência anteriormente, é o caminho encontrado pelo personagem narrador para a compreensão de si mesmo e, ao mesmo tempo, uma forma de minimizar seu sofrimento. (SILVA, 2011. p. 1605.)

É importante ressaltar que *Os cus de Judas*, lançado em 1979, é o segundo romance de Lobo Antunes, e faz pacto com mais dois romances fazendo destes a sua primeira trilogia, ou como o próprio autor prefere chamar, o “primeiro ciclo” da sua obra, como observou Luís Fernando Prado Telles (2009): “Lobo Antunes reconhece haver pelo menos quatro ciclos em sua obra. O primeiro considera ser o de sua aprendizagem como escritor e é composto pelos títulos: *Memória de elefante* (1979), *Os cus de Judas* (1979) e *Conhecimento do inferno* (1980).”. As narrativas da trilogia passeiam uma pelas outras, fazendo com que o leitor mais atento sinta que se trata da mesma história, mas de pontos de vista diferentes. Telles (2009) diz que:

A oscilação entre a narrativa em primeira e em terceira pessoa tanto no interior das obras, como entre elas, resulta na representação de dois lugares distintos de enunciação, mas que se sobrepõem de maneira a não se distinguirem. O efeito primeiro disso poderia ser o da criação de um reforço do caráter confessional e autobiográfico da narrativa. Porém, a questão não se resolve aí, visto que o próprio caráter confessional é denunciado pela narrativa como ficção também. Daí resultam a dissolução da categoria totalizante do narrador e a denúncia de um outro espaço que estaria entre a categoria do narrador e do personagem - o da representação de uma autoconsciência ficcional. (TELLES, 2009)

A conexão entre as obras, está no enredo em que une os romances, fazendo da trilogia uma espécie de experimentação literária onde se aproveita a “mesma” história para construir diferentes narrativas, abusando do vasto campo de possibilidades que a literatura permite.

A experimentação e ousadia que Lobo Antunes utiliza em suas narrativas, principalmente em *Os cus de Judas*, é perspicaz, e traz à tona conceitos em constante movimento na literatura. Muito se discute na contemporaneidade sobre as linhas que outrora separavam os livros de teoria literária e os livros de ficção, mas que hoje se veem contaminados uns pelos outros sem que se possa estabelecer uma barreira entre eles. Muitos romancistas da atualidade utilizam o próprio romance para problematizar conceitos teóricos já estabelecidos como verdade. Não que isto seja novidade, pois a literatura preserva esse movimento de auto-reconstrução em sua essência, mas sem

dúvida hoje as discussões se estabelecem mais abertamente, proporcionando um olhar mais amplo e crítico para os estudiosos da literatura e para os próprios romancistas. Desta forma, meu objetivo como estudioso da literatura, neste trabalho, é analisar juntamente com o romance um dos conceitos problematizados por Lobo Antunes em *Os cus de Judas*: o fluxo de consciência. Reconheço que a citação a seguir é bastante longa, no entanto, para que eu possa estabelecer *Os cus de Judas* como referência na experimentação e problematização de conceitos literários abordados neste trabalho, ela se torna essencial.

Numa literatura que as mais das vezes privilegiou a escrita retórica, o estilo bem comportado, o respeito quase mórbido às instituições do passado, o romance de Antônio Lobo Antunes justamente se destaca pelo oposto disso tudo. Irreverente, mordaz e ao mesmo tempo lírico, o autor de *Os cus de Judas* prima pela prática de uma escrita antiacadêmica e antiburguesa. Nem sempre respeitado pela crítica de seu próprio país, que lhe acusa o excesso metafórico, a agressividade e até mesmo a forte carga erótica, Antônio Lobo Antunes pode provocar de tudo no leitor menos a indiferença. Seus romances, marcados pela propensão ao antienredo, pelo antidramatismo, privilegiam o não-espetaculoso, mesmo quando o efeito almejado é o épico, como acontece, por exemplo, em *Fado Alexandrino* e *As Naus*. Mergulhando fundo na sordidez do cotidiano, nos abismos da interioridade, Lobo Antunes cria anti-heróis que procuram escapar da mediocridade da vida através de débeis revoltas. Mais do que a aventura, na acepção objetiva do termo, os romances deste escritor tratam de consciências que perambulam num cenário que lhes é hostil, tentando compreender-se e, ao mesmo tempo, compreender os outros. Para tanto, como num exercício de análise, põem-se a desenrolar um fio confuso de recordações, de conteúdos reprimidos da infância, de volições. Seres sempre falhados, mesmo quando têm consciência disso, não conseguem de maneira alguma resolver os impasses da vida, as relações amorosas, o falhanço profissional. Isto porque a maioria das personagens de Lobo Antunes dirige um complexo de Édipo malresolvido, o que lhes dificulta a assunção de uma posterior maioridade. Daí se explica a nostalgia de uma infância nunca vivida em intensidade e o desejo mórbido de mergulhar no próprio mundo interior, último refúgio para quem tem medo de assumir a existência. Assim os romances de Lobo Antunes transformam-se em autênticas estações do inferno. Mas esse inferno sempre tem duas faces: o dos outros, que procuram condicionar o que deles dependem a um rígido código de honra e de valores, e o de si mesmo, o espelho onde o Narciso degradado se contempla, para buscar em vão a imagem ideal. (GOMES, 1993. p. 53-54)

Como a crítica de Álvaro Cardoso Gomes nos mostra, Lobo Antunes não se contenta em reproduzir a estrutura literária consagrada como clássica, ele desafia a crítica tradicional e valoriza inovações, assim como muito autores contemporâneos ao seu tempo. Como me propus a analisar a problematização do conceito de fluxo de consciência em *Os cus de Judas*, encontro na sequência do texto de Álvaro Cardoso um ponto de partida que sustenta meu olhar crítico e permite a análise em relação a esta obra.

Os fragmentos da vida que constituem os romances de Lobo Antunes (fragmentos porque os romances tratam de retalhos da vida, das poucas horas das personagens: *Memória de Elefante* passa-se em 24 horas, *Os cus de Judas*, numa só noite, *Fado Alexandrino*, em uma noite, *Auto dos Danados*, em cinco dias) possuem um dinamismo sem precedentes, graças à técnica narrativa, que, de livro para livro, foi-se aprimorando. Uma das

conquistas mais notáveis de Lobo Antunes neste campo é relativa ao tempo: suas personagens embora vivam a aventura exterior num espaço de tempo muito curto, perambulam interiormente por espaços de tempo bastante amplos. Jogando habilmente com o passado e o presente, o autor faz um impressionante mosaico de situações, com recuos, adiantamentos, nos quais os *stream of consciousness* se sucedem em ondas vertiginosas, dando a sensação ao leitor de um grande delírio controlado, que, afinal, se verifica quando se observa a rigorosa estrutura de seus romances. [...] Colabora para o estilo nervoso do autor o jogo das livre associações, conseguindo com o somatório de imagens díspares, conjugadas graças a embriaguez expressionista do narrador. Abusando propositalmente da metáfora, do símile, das comparações, o autor diminui a distância entre o “eu” do discurso e o mundo circundante, criando um mundo de pesadelos, um mundo de representações, um mundo de espelhos em que narcisos degradados fazem do real uma extensão de si próprios. (GOMES, 1993. p. 54-55)

Posto que reconhecidamente a obra permite inovações e problematizações de conceitos teóricos sobre literatura, partimos para o foco do trabalho que é o fluxo de consciência. Antes de entrar na análise da obra diretamente, devo esclarecer que o conceito de fluxo de consciência não deve ser entendido como uma técnica única, nem mesmo como o uso de alguma estratégia específica que o defina. Segundo Humphrey (1976, p. 3) “No tocante à ficção do fluxo da consciência, é inútil procurar formar categorias definidas dos muitos níveis da consciência”. É importante estabelecer que a análise feita neste trabalho tem como finalidade problematizar, juntamente com o romance, o fluxo da consciência e sua implicação literária em *Os cus de Judas*, e não definir um conceito exato e próprio para o termo. Isto porque, se observarmos no decorrer da história, o “fluxo de consciência” vem sendo discutido e, cada vez mais, desmistificado como uso de alguma técnica específica ou de uma estrutura única e sólida. As mudanças na conceituação e análise são constantes e permanentes, e fica cada vez mais difícil escrever um “dicionário” para teoria literária. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizarei, além da própria obra *Os cus de Judas*, o apoio teórico das discussões de Humphrey sobre o fluxo de consciência em seu livro *O fluxo da consciência: um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros* (1976), visto que é um teórico importante em relação a essa abordagem. Desta forma poderei estabelecer as similaridades e as diferenças que, encontradas no romance, propõe um novo olhar sobre o fluxo de consciência. O fluxo de consciência foi (e ainda é até os dias de hoje) uma abordagem muito utilizada por alguns escritores da segunda metade do século XX, que se basearam e aprimoraram as técnicas já utilizadas por James Joyce e Virginia Woolf, por exemplo. Desta forma a análise teórica de Humphrey (1976) se faz, também, fundamental para este trabalho.

Por se tratar de um termo muito amplo, o fluxo da consciência é, por vezes, ainda denominado como uso de determinada técnica isoladamente (como o *monólogo interior*) ou como um gênero próprio. Contudo, esse termo parece ser mais uma associação dos parâmetros referidos acima do que realmente uma definição específica e exata por ela mesma. Para que não seja confundido com um ou outro parâmetro isolado, Humphrey salienta que:

Para uma análise da ficção do fluxo da consciência, convém supor que há níveis de consciência desde o mais baixo, escassamente acima do esquecimento, até o mais alto, representado pela comunicação verbal (ou outra comunicação formal). “Alto” e “baixo” indicam simplesmente graus daquilo que obedece a uma ordem racional. Para indicar esses graus, poder-se-ia igualmente empregar os adjetivos “claro” e “obscuro”. Existem, todavia, dois níveis de consciência que podem ser distinguidos com uma certa facilidade: O “nível da fala” e o “nível da pré-fala”. (HUMPHREY, 1976. p. 3)

Embora o estudo de Humphrey se concentre mais especificamente nos níveis da “pré-fala”, visto que sua análise se concentrou em obra do começo do século XX, ele não desconsidera a possibilidade do fluxo de consciência no “nível da fala”. Este conceito de narrativa necessita, além do domínio das técnicas de escrita, um esforço do autor para que o romance flua de forma a representar o caos do pensamento não linear, e ainda assim ser entendido pelo leitor, unindo as técnicas de narrativa, os níveis de consciência, as relações de tempo e espaço em que a ficção está inserida e demais alegorias, tal como a embriaguez, que facilitem o pacto ficcional do leitor com a obra.

Apesar de suas grandes diferenças no manejo dos métodos básicos, os escritores da ficção do fluxo de consciência encontraram uma necessidade comum em moldar as minúcias de suas técnicas. Esta necessidade tem sua origem na natureza de qualquer conceito fundamental da consciência e nos problemas básicos de representá-la dentro das limitações de uma ficção coerente. (HUMPHREY, 1976. p.37)

Além deste autor essencial, utilizarei outros materiais de apoio que exploram a narrativa de Lobo Antunes, assim como o contexto histórico da obra e as questões referentes ao protagonista de *Os cus de Judas* (2010). Partindo das revisões bibliográficas citadas me proponho a analisar o fluxo de consciência a partir da narrativa, ou seja, os conceitos teóricos empregados neste texto.

2. Narrativa

A narrativa presente no romance é uma das principais estratégias para que possamos caracterizar esta obra dentro do fluxo de consciência.

O narrador que se apresenta como personagem expõe a nu o seu fluxo de consciência em tom intimista e, nesta introspecção, deixa vir à tona a sua percepção do mundo, o desejo de denúncia e de expressão daquilo que foi a guerra pela independência de Angola e que pôs, em território africano, militares portugueses. (COSTA. 2012. p.929)

A partir dos conceitos de narrativa discutidos por Humphrey pode configurar e analisar os pontos determinantes desta estratégia. Em *Os cus de Judas* (ANTUNES, 2010) a estratégia de utilizar um personagem embriagado exigiu do autor o domínio das abordagens narrativas de *solilóquio* e *monólogo interior*. As técnicas por si só não determinam o fluxo da consciência, mas auxiliam seu desenvolvimento.

O solilóquio no romance de fluxo de consciência pode ser definido como a técnica de representar o teor e os processos psíquicos de um personagem diretamente para o leitor sem a presença do autor, mas com uma plateia tacitamente suposta. [...] O ponto de vista é sempre o do personagem e o nível da consciência geralmente se encontra próximo à superfície (HUMPHREY, 1976, p. 32).

Neste romance podemos perceber claramente o uso do solilóquio, pois o discurso narrado unilateralmente ocorre durante todo o texto, e a plateia suposta é a mulher com quem ele conversa, assim como o leitor modelo² que passa a ser parte desta plateia suposta no romance. Não acredito que seria possível utilizar outra técnica narrativa com o mesmo desempenho, pois o funcionamento do solilóquio permite ao leitor interagir com o protagonista como a plateia suposta. Quando o protagonista conversa com a mulher, quase que de imediato o leitor prevê e participa da resposta implícita no texto. Mas a narrativa em solilóquio se permite ainda ser incrementada com algumas características do monólogo interior. Neste sentido é perceptível que o personagem representa vários níveis de controle do consciente, mesmo que não linearmente, mesmo não se tratando, de fato, do monólogo interior, pois é concebido em palavras. Assim temos a diferença entre as técnicas.

O monólogo se distingue do solilóquio porque não é apresentado, formalmente, para informar o leitor. Os elementos da incoerência e fluidez são salientados pela completa ausência de pontuação, de referência a pronomes e de apresentação às pessoas e fatos que ocupam os pensamentos e fatos (sic) e pela frequente interrupção de uma ideia por outra. (HUMPHREY, 1976, p. 24).

Reforço que as citações por vezes pareçam longas demais, mas isso só mostra que é exatamente o efeito elástico da consciência sendo descrito nas seguintes linhas,

² Durante este trabalho o leitor a quem me refiro será sempre o leitor modelo que, segundo Umberto Eco “O leitor-modelo que propus depois é [...] um conjunto de instruções textuais, apresentadas pela manifestação linear do texto precisamente como um conjunto de frases ou de outros sinais.” (ECO, 1994, p. 22).

temos então na citação a seguir o plano da consciência do presente (o bar), do passado (a guerra) e do imaginário (o juízo de valor conferido às lembranças). No capítulo H temos:

Escute. Olhe para mim e escute, preciso tanto que me escute, me escute com a mesma atenção ansiosa com que nós ouvíamos os apelos do rádio da coluna debaixo de fogo, a voz do cabo de transmissões que chamava, que pedia, voz perdida de náufrago esquecendo-se da segurança do código, o capitão a subir à pressa para a Mercedes com meia dúzia de voluntários e a sair o arame a derrapar na areia ao encontro da emboscada, escute-me tal como eu me debrucei para o hálito do nosso primeiro morto na desesperada esperança de que respirasse ainda, o morto que embrulhei num cobertor e coloquei no meu quarto, era a seguir ao almoço e um torpor esquisito bambeava-me as pernas, fechei a porta e declarei Dorme bem a sesta, cá fora os soldados olhavam PARA MIM SEM DIZER NADA, Desta vez não há milagres meus chuchus, pensei eu, fitando-os, Está a dormir a sesta, expliquei-lhes, está a dormir a sesta e não quer que o acordem porque ele não quer acordar, e depois fui tratar dos feridos que se torciam nos panos de tenda, nunca os eucaliptos de Ninda, se me afiguraram tão grandes como nessa tarde, grandes, negros, altos, verticais, assustadores, o enfermeiro que me ajudava repetia Caralho caralho caralho com pronúncia do norte, viemos de todos os pontos do nosso país amordaçados para morrer em Ninda, Caralho caralho caralho repetia eu com o ferimento o meu sotaque educado de Lisboa, o capitão apeou-se da Mercedes num cansaço infinito, segurava a arma à laia de cana de pesca inútil,[...] (ANTUNES, 2010. p. 57)

E assim o personagem continua seu discurso de memórias e imaginações misturando-se com o presente por mais uma página, sem um único ponto final.

Obviamente que não podemos identificar o fluxo de consciência em qualquer ponto do texto, pois não se trata de uma narrativa exclusiva do pensamento ou, neste caso, da fala que o representa, mas em determinados pontos o protagonista se desloca em vários níveis de consciência – O bar (presente), a lembrança dos fatos (passado) e o que ele supostamente teria pensado ou dito (suposição em relação aos fatos).- como Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*, que remonta seu passado através do que ele é no presente, é a interpretação dos fatos.

Não sei se lhe parece idiota o que vou dizer mas aos domingos de manhã, quando nós lá íamos com meu pai, os bichos eram mais bichos, a solidão de esparguete da girafa assemelhava-se à de um Gulliver triste, e das lápides do cemitérios dos cães subiam de tempos a tempos latidos aflitos de caniche. Cheirava aos corredores do Coliseu ao ar livre, cheios de esquisitos pássaros inventados em gaiolas de rede, avestruzes idênticas a professoras de ginástica solteiras, pinguins trôpegos de joanetes contínuo, catatuas de cabeça à banda como apreciadores de quadros;[...]. (ANTUNES, 2012. p. 7)

Como se vê na citação acima, a lembrança (fato) é contaminada pela imaginação (Como os bichos seriam “mais bichos”? Qual é o cheiro dos corredores do coliseu?). Se pudesse traçar um caminho objetivo para o efeito que o discurso da obra propõe, teria o solilóquio como ponto de partida e sendo contaminado diretamente pelo monólogo interior, principalmente pela frequente interrupção de ideias e pensamentos,

resultando no fluxo de consciência (adicionando também as outras estratégias estudadas a seguir neste artigo). Embora não possua uma das características marcantes do fluxo de consciência, o discurso indireto livre, a livre associação de ideias presente na narrativa em primeira pessoa substitui essa técnica e ainda sustenta a fluidez da consciência do personagem.

Temos de fato uma linguagem rebuscada e escolhida propositalmente pelo locutor, mas as questões de pontuação em certos trechos, assim como a mudança de assunto (que será discutida posteriormente em *Tempo e Espaço*) flutuam do monólogo interior para o solilóquio, como um efeito de embriaguez. Neste caso não poderia ser usado somente o monólogo interior visto que a personagem é a interlocutora da narrativa, e é para ela que ele fala. O protagonista se envolve com esta mulher, que no texto não assume uma participação ativa para que tenhamos um diálogo, ficando subentendida toda a comunicação através do discurso do personagem. No texto ela não interage diretamente com o protagonista. Ele mesmo é quem define as (re)ações da personagem com quem está conversando.

Esses romances, que se utilizam do solilóquio, representam uma combinação bem sucedida de consciência interior com ação exterior. Em outras palavras, tanto o personagem interior como o exterior é neles descrito. (HUMPHREY, 1976, p. 34)

A narração em primeira pessoa revela momentos íntimos da lembrança em uma exteriorização verbal, resultando na associação livre de ideias.

Eu tinha me casado, sabe como é, quatro meses antes de embarcar, em agosto, numa tarde de sol que conservo uma recordação confusa e ardente, a que o som do órgão, as flores nos altares e as lágrimas da família um não sei quê de filme de Buñuel enternecido e suave, depois de breves encontros de fim-de-semana que fazíamos amor numa raiva de urgência, inventando uma desesperada ternura em que se adivinhava a angústia da separação próxima, e despedimo-nos sob a chuva, no cais, de olhos secos, presos um ao outro num abraço de órfãos. (ANTUNES, 2010, p. 70).

A interação da mulher como demonstrei em uma das citações anteriores, é evidente no romance, e mesmo que não haja a participação ativa dela, essa comunicação verbalizada unilateralmente faz com que o solilóquio tome corpo e, desta forma, reforce o pacto do leitor com o texto, pois o leitor passa por fazer parte desta personagem, acaba por responder inconscientemente às indagações do protagonista e tentar entender a introspecção a que ele se submete. Segundo Priscila Milano Correia, (2011):

O que chega ao leitor, mediante os discursos, é o resultado definitivo da ação e da interação das consciências e das autoconsciências coexistentes, provocadas pelo autor ao ato contemplativo de

si, dos outros e do mundo. O que conhecemos das personagens é aquilo que delas podemos afirmar, isto é, seus traços e suas definições psicológicas não são tomados como forma que as conclui, mas como matéria verbal de sua autoconsciência. Na tessitura da trama, a posição do leitor, definitivamente, não é desfuncionalizada: ele se coloca em posição de contemplador participante do grande diálogo. Tal é a característica composicional da obra analisada.

As personagens antunianas recordam o passado como estrutura ao fluxo da consciência (em primeira pessoa). Assim, o discurso sobre o mundo funde-se com o discurso confessional da autoconsciência, fazendo com que a idéia – no sentido de representação racional – adquira uma característica de pertença específica a uma consciência una e única. (CORREIA, 2011)

No trecho a seguir podemos supor a insistência da mulher em pagar a conta e respostas que ela poderia dar a ele: “Deixe me pagar a conta. Não, a sério, deixe-me pagar a conta e tome-me pelo jovem tecnocrata ideal português 79 [...]” (ANTUNES, 2010, p. 73). O leitor se coloca como contemplador participante, neste caso não do diálogo, mas do monólogo, assumindo junto com a personagem a posição de “seduzido” em relação ao protagonista sedutor. Nos trechos citados podemos perceber as técnicas utilizadas e visualizar como o fluxo de consciência se constrói. A narração em primeira pessoa, o processo de pensamento com rupturas na pontuação e sintaxe assim como as lembranças misturadas às cenas narradas no presente confirmam este fluxo:

Para sua casa ou para a minha? Moro por trás da Fonte Luminosa, na Picheleira, num andar de onde se vê o rio, a outra banda, a ponte, a cidade à noite estilo impresso desdobrável para turistas, e sempre que abro a porta e tusso o fim do corredor devolve em eco o meu pigarro e vem-me como que a sensação esquisita, percebe, de me dirigir ao meu próprio encontro no espelho cego do quarto de banho onde um sorriso triste me aguarda, suspenso das feições como a grinalda de um carnaval que acabou. Já lhe aconteceu observar-se quando está sozinha e os gestos se atrapalham numa desarmonia órfã, os olhos procuram no seu reflexo uma companhia impossível, a gravata de bolas nos confere o aspecto desidório de um palhaço pobre a representar o seu número sem graça para um circo vazio? Costumo sentar-me em alturas como essas no chão do quarto das minhas filhas, que de quinze em quinze dias me visitam espalhando migalhas e cromos nos compartimentos desertos, e cujos sonos vigio numa solicitude comovida, a tropeçar em pernas de bonecas, em livros de quadrinhos e em berços de baquelite, dispostos na alcatifa segundo um código misterioso que tento penosamente reconstituir na sua ausência, do mesmo modo que, diante das fotografias dos mortos procuramos na memória as expressões fugitivas que por demasiado líquidas os retratos deixam passar por entre os dedos. (ANTUNES, 2010, p. 89).

A meu ver esta estratégia utilizada por Lobo Antunes não é somente uma tática narrativa do romance. Percebemos as (re)ações da personagem em alguns momentos. O personagem se move do espaço e tempo presente (o bar) e viaja para uma lembrança fatídica (sua casa), mas atribui valores e interpretações que se deslocam numa velocidade incompatível com o que é situado como tempo de narração, e é nestes ponto que temos o fluxo de consciência deslocando-se entre o níveis da consciência e não sendo simplesmente um *flash-back* dos fatos. Em alguns momentos parece até que ele está falando para si mesmo ou simplesmente misturando o que se fala com o que se pensa.

3. Considerações Finais

O merecimento do autor que faz uso do fluxo de consciência está em conseguir fazer do movimento caótico deste fluxo uma narrativa não caótica para que o texto se torne uma obra de arte. O leitor precisa perceber esse estado caótico, mas precisa compreender as estruturas presentes no texto para que possa compactuar e desfrutar da ficção. Do contrário, uma simples descrição do funcionamento da consciência poderia tornar-se uma monótona leitura do funcionamento egocêntrico de uma mente alheia e, neste romance em particular, não faria sentido narrar o processo de catarse do personagem para possivelmente criar a catarse no leitor.

António Lobo Antunes controla o movimento da consciência com a intimidade baseado nos princípios da livre associação, justificando o discurso caótico por meio da embriaguez e ainda empregando uma crítica ferrenha ao colonialismo português e à sociedade que outrora fora o símbolo de tecnologia e da prosperidade e que hoje vive à luz da Europa. Antunes adapta técnicas, abusa dos artifícios e da criatividade e consegue desta forma prender o leitor e executar um romance de referência na literatura portuguesa contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, António Lobo. **Os cus de Judas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed, 2005.
- COSTA, Bruna Bembom. **Os cus de Judas** – da realidade para a ficção: a guerra ultramar apresentada pela literatura engajada sobre o período ditatorial salazarista. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/13.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.
- CONTE, Daniel. Portugal encalacrado ou do silêncio de uma geração. In: **Revista Conexão Letras**, 2, Vol. 2, 2006
- CORREA, Priscila Milano. **A identidade dos sujeitos e da nação em "Os cus de Judas" e "o esplendor de Portugal" de António Lobo Antunes**. Disponível em: <http://azlista.com.br/article/detail.php?id=841>> Acesso em: 17 maio 2012.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A voz itinerante**: ensaio sobre o romance português contemporâneo. São Paulo, EDUSP, 1993.

HUMPHREY, Robert. **O fluxo da consciência**: um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros. Tradução de Gert Meyer, revisão técnica de Afrânio Coutinho. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SILVA, Ana Paula. “Os cus de judas”: lugares abandonados pela memória”. In: COLOQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais - ISSN 2177-6350**. Maringá: UEM, 2010.

SILVA, Edinage Maria Carneiro. da. Deslocamento e Fragmentação do Sujeito no Romance Os Cus De Judas, De António Lobos Antunes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE LITERATURA PORTUGUESA, XXIII, 2011, São Luis. **Anais ISBN 978-85-7862-215-2**. São Luis: UFMA, 2011.

TELLES, Luís Fernando Prado. Nas trilhas do Lobo. In: **Revista Novos Estudos** – CEBRAP, 83. São Paulo Mar. 2009. Versão *online*. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000100014>> Acesso em: 23 maio 2012.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O FOCO NARRATIVO EM “THE MIDDLE YEARS”, DE HENRY JAMES

Maria Aparecida Borges Leal (graduada) – UFPR

Henry James (1843-1916), hoje considerado um dos maiores expoentes da literatura de língua inglesa, foi um escritor bastante produtivo: escreveu e publicou por cinquenta anos consecutivos, ininterruptamente. A primeira publicação aconteceu com o conto “A tragedy of error” (1864) e circulou por intermédio da revista *Continental Monthly*. Escritor atento às estratégias narrativas que regem a prosa de ficção, James foi um artista à frente do seu tempo e desempenhou o papel de uma ponte entre o Realismo (não naturalista) e o Modernismo. O Realismo praticado por ele tem forte base psicológica. Nesse sentido, ele vasculhou profundamente a consciência das suas personagens e foi ao mais íntimo de suas entranhas extraíndo delas o máximo daquilo que elas podiam oferecer.

A relação de Henry James com William James (1842-1910), filósofo e psicólogo, não se restringiu à esfera familiar. O romancista orientou-se pelas teorias do irmão mais velho: William escreveu *Principles of Psychology* (1890) e cunhou o termo *stream of consciousness*, por acreditar que a consciência humana não funciona de forma ordenada, ao contrário, um pensamento leva a outro, volta à lembrança de algo que aconteceu anteriormente e, no mesmo instante, pensa em algo que aconteceu posteriormente, e assim por diante. Para Henry, uma obra ficcional é sempre uma impressão pessoal da vida e o seu valor pode ser maior ou menor, de acordo com a intensidade dessa impressão. Assim, o romance, longe de ser sinônimo de fictício, compete com a vida.

Em sua *A arte da ficção*, escrita em 1893 e veiculada pela *Longman's Magazine*, o romancista aponta para o efeito de ilusão de vida que uma obra deve provocar no leitor, de modo a torná-la mais efetiva.

[...] posso me arriscar a dizer que o ar de realidade [...] parece-me ser a suprema virtude do romance – o mérito do qual todos os outros métodos inevitável e submissamente

dependem. Se ele [o ar de realidade] não existe, os outros não são quase nada, e se estes existem devem seu efeito ao sucesso com que o autor produziu a ilusão de vida. O cultivo desse sucesso e o estudo desse excelente processo formam, para o meu gosto, o começo e o fim da arte do romancista. São sua inspiração, seu desespero, sua recompensa, seu tormento, sua delícia. É aqui, na verdade mesma, que ele [o ar de realidade] compete com a vida; é aqui que ele [o ar de realidade] compete com seu irmão o pintor, na *sua* tentativa de produzir a visão das coisas, a visão que comunica o significado delas, de captar a cor, o relevo, a expressão, a superfície, a substância do espetáculo humano. (JAMES, 1995, p. 31).

Para Henry James, o verdadeiro romancista é aquele que sabe o caminho para adivinhar o não visto pelo visto. Desse modo, ele é considerado a semente do romance psicológico moderno, pois acena para a possibilidade de um romance não se encerrar com os episódios encaixados e, sobretudo, com finais felizes, com distribuições de maridos, esposas, bebês, prêmios, pensões, uma vez que aquilo que acontece na vida real não é passível de se fechar de modo satisfatório em todos os aspectos.

O biógrafo Leon Edel, em *Henry James* (1960), divide a trajetória literária de James em três fases: a primeira tem início em 1865 e alcança 1882. Apresenta como obras principais a novela “Daisy Miller” (1879) e os romances *The American* (1877) e *The Portrait of a Lady* (1881), todos com considerável sucesso de crítica e de público. Nessas obras, bem como em outras que aparecem com menos destaque, nesse período, o tema desenvolvido pelo romancista é o embate que envolve as personagens americanas no rígido contexto sociocultural europeu.

Na segunda fase, entre os anos de 1883 e 1900, James abandona o tema de suas obras da primeira fase e inova criando romances sociais que pintam quadros realistas. Contudo, o seu determinismo apresenta-se como essencialmente psicológico – tema que viria a ser desenvolvido no século XX – e que, na época, não teve a aceitação que seu autor gostaria. Nessa fase, destacam-se os romances *The Bostonians* e *The Princess Casamassima*, ambos de 1886, que não obtiveram êxito nem de crítica nem de público.

Desanimado com a prosa de ficção e na tentativa de restabelecer suas finanças fazendo da dramaturgia uma segunda via de expressão artística, entre 1890 e 1895 o artista escreve sete peças teatrais das quais apenas duas são encenadas: *The American*, uma adaptação para o palco do romance de mesmo nome – que traz Christopher Newman como protagonista – e *Guy Domville*, peça de costumes levada ao palco pelo famoso diretor George Alexander. Vaiado publicamente pela segunda delas, em pleno St James’s Theatre, James, magoado, afasta-se do público londrino, muda-se de

Londres para a Lamb House, em Rye Sussex, liberta a imaginação e, com a ajuda de um secretário, vive a sua fase mais produtiva, de volta, exclusivamente, à prosa de ficção.

Enquanto está envolvido com a dramaturgia, James não publica nenhum romance de grande fôlego. Contenta-se em escrever histórias curtas e, muitas delas, de cunho autobiográfico, como é o caso do conto “The Middle Years” (1893) – objeto de análise neste trabalho – veiculado pela primeira vez na *Scribner’s Magazine*. A primeira edição em livro aparece postumamente, em 1917.

Na terceira fase, considerada pelo biógrafo como a mais importante da sua carreira, a fase madura do artista, James retoma os temas internacionais, passa pelos quadros realistas de cunho psicológico e acrescenta a eles as experiências apreendidas com as técnicas desenvolvidas para a dramaturgia, sobretudo no que se refere à elaboração dos diálogos entre as personagens. Dessa forma, a ação é apresentada por meio da cena, os diálogos são construídos como um processo narrativo, o autor é excluído do seu papel de informador e comentarista, o que impõe maior responsabilidade ao leitor, forçado a preencher as lacunas deixadas pelo texto. As obras mais significativas dessa fase são os romances *The Wings of the Dove* (1902), *The Ambassadors* (1903) e *The Golden Bowl* (1904), que compõem a famosa trilogia escrita pelo artista –, além de contos dentre os quais se destaca “The beast in the Jungle” (1903).

Este trabalho tem como propósito observar como se constrói e se desenvolve o foco narrativo em “The middle years”, no qual o narrador inominado, de terceira pessoa, conta a história de Dencombe, o autor, e de Dr. Hugh, um admirador e leitor voraz das obras desse autor. James foi o primeiro escritor a se preocupar em analisar criticamente aspectos da arte de ficção, principalmente aqueles relacionados ao foco narrativo. Prefaciou suas obras para compor *The novels and tales of Henry James: The New York Edition* (1907-1909) e, nesses prefácios, bem como em outros textos críticos, o artista defende um tipo muito específico de ponto de vista para as narrativas de ficção. Em linhas gerais, James manifesta-se em favor da existência de um ponto de vista único, uma espécie de inteligência central, para a qual o foco narrativo se volta, e da qual os reflexos emanam.

Embora, na sua época, fosse um autor muito respeitado e requisitado socialmente, James foi pouco lido e entendido, sobretudo pelos críticos. Esse fato fez com que ele se sentisse indesejável em um mundo indiferente ao seu trabalho artístico.

Na iminência de completar cinquenta anos de vida, numa época em que as pessoas morriam ainda jovens, o artista verbaliza seus conflitos interiores por meio de “The middle years”. Nesse conto, o autor implícito¹, manejador de disfarces, trata, de maneira indireta – por intermédio de um narrador inominado – da trajetória literária de um escritor que passa a vida em busca do aprimoramento de sua obra e chega ao fim se sentindo malogrado em seu ofício e sem tempo de vida suficiente para rever procedimentos.

De acordo com o enredo de “The middle years”, Dencombe, o protagonista, é um autor que se encontra muito debilitado fisicamente, vive os seus últimos dias, faz um balanço do seu percurso literário, tem consciência da grandeza da sua pena, contudo não consegue captar as exigências do público leitor e da crítica. No andamento da narrativa, o autor implícito esconde-se atrás de um narrador onisciente inominado para contar a história e é por intermédio do olhar desse narrador que o leitor toma conhecimento do que acontece na narrativa. Ao fim e ao cabo é o olhar do narrador que impera na dinâmica de “The middle years”. Philippe Lejeune (2008) afirma que sempre que uma narrativa ficcional apresenta um aspecto autobiográfico, o leitor age como um cão de caça para tentar encontrar rupturas no contrato de leitura, seja ele referencial ou ficcional. Nesse sentido, procederemos à análise de trechos do conto com o intuito de tentar delimitar o papel do narrador dentro do encadeamento da história e em que medida a escritura do conto reflete os conflitos internos de Henry James, o sujeito empírico.

The April day was soft and bright, and poor Dencombe, happy in the conceit of reasserted strength, stood in the garden of the hotel. [...]; he [Dencombe] was [...] better of course, but better, after all, than what? He should never again, as at one or two great moments of the past, be better than himself. The infinite of life was gone, and what remained of the dose a small glass scored like a thermometer by the apothecary.² (JAMES, 1983, 135).

¹ BOOTH, Wayne C. Contar e mostrar.* In: _____. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980, p. 21-38. *The rhetoric of fiction*. 1 Ed. 1961.

² O dia de abril estava claro e agradável e, pobre Dencombe, orgulhoso de suas habilidades, reafirmou seu poder de influência e permaneceu no jardim do hotel. [...] Dencombe era [...] melhor, claro, mas, melhor do que o quê? Ele jamais seria melhor do que ele mesmo, exceto por dois grandes momentos no passado. Seu tempo de vida se esgotava, e o que tinha pela frente era tão pouco, que caberia em um copinho de medida de um boticário.*

* Em vista de não haver tradução para o português, as traduções que se fizerem necessárias relativas a “The middle years” serão feitas por mim, priorizando a ideia central que permeia cada citação.

Assim o conto tem início e alguns aspectos chamam a atenção: Henry James nasceu em 15 de abril de 1843. Considerando que “The middle years” foi publicado, pela primeira vez, em maio de 1893, a escrita deve ter sido finalizada em abril, quando James completou (ou completaria) cinquenta anos. Abril é Primavera na Europa, daí esse dia claro e agradável, em contraste com o estado de espírito de Dencombe, o autor, de acordo com o olhar do narrador. A avaliação acerca da efemeridade da vida – último período da citação – pode ser atribuída tanto ao narrador, no uso do discurso de primeira ordem, quanto ao próprio Dencombe, por meio do discurso indireto livre, infiltrando-se na fala do narrador, sem que isso seja sinalizado.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de o narrador imputar ao protagonista certo estado de comiseração, atribuindo-lhe o adjetivo *pobre*, antes de seu nome. É como se o narrador olhasse para aquele escritor miserável que passou a vida lutando para esmerar-se – usando estratégias narrativas de alto valor literário – na escrita de suas obras, e agora, chegasse ao fim sem colher os louros da vitória.

The gentleman had his head bent over a book and was occasionally brought to a stop by the charm of this volume, which, as Dencombe could perceive even at a distance, had a cover alluringly red. [...] the young man with the book was still more [...]; lingering, credulous, absorbed, he was an object of envy to an observer from whose connexion with literature all such artlessness had faded.³ (JAMES, 1983, 135-136).

Nesse fragmento percebemos que o autor implícito, ao manobrar os passos do narrador, introduz de modo sutil, a figura do leitor e, por consequência, o ato da leitura. O contraste mais uma vez se configura, agora entre o encantamento que a beleza do volume vermelho e a leitura exercem sobre o jovem leitor – vale ressaltar que em inglês *charm* pode ser considerado como encanto, mas também como feitiço – e a inveja que o autor, desacreditado da força da literatura como transformadora e dos próprios atributos como escritor, sente pelo rapaz.

No desenrolar dos fios narrativos de “The middle years”, ao mesmo tempo em que Dencombe recebe graciosamente do seu editor um exemplar do seu último livro, no hotel à beira mar onde está hospedado, o rapaz – leitor assíduo das obras de Dencombe e de férias na mesma praia – obtém um exemplar da última obra do seu autor favorito.

³ [...] O senhor tinha a cabeça inclinada sobre um livro, parou por um instante e Dencombe pôde perceber o encanto do volume, com uma sedutora capa vermelha, mesmo estando distante. [...] O jovem aparentava ser persistente, crédulo e estar completamente absorto pela sua leitura. Era de causar inveja a um observador [Dencombe] ligado à literatura, do qual toda essa ingenuidade havia desaparecido.

The young man [...] with his [...] red-covered book, he glanced at the volume, bound in the same shade of the same colour, lying on the lap of the original occupant of the bench [Dencombe]. After an instant Dencombe felt him struck with a resemblance; had recognised the gilt stamp on the crimson cloth, was reading ‘The Middle Years’, [...]. The eyes of the two proprietors met for a moment, and Dencombe borrowed amusement from the expression of those of his competitor, those, it might even be inferred, of his admirer.⁴ (JAMES, 1983, 139)

A essa altura, podemos perceber que há um conto dentro do conto, ambos com o mesmo nome: “The middle years”. Isso significa que a metaficcionalidade e a autorreflexividade estão presentes. Tudo leva a crer que o autor implícito faz de “The middle years” um veículo para discutir questões relativas à arte da ficção e, sobretudo, qual é o papel desempenhado pelo autor quando delinea um tipo de leitor que ele quer que o seu texto construa. Além disso, é possível notar as reações desse leitor diante do texto literário. De acordo com Umberto Eco (1994, 30), o termo *trindade narrativa* agrega o autor modelo, o narrador e o leitor modelo para que uma narrativa tenha eficácia. O crítico italiano enfatiza que essas três entidades se complementam e só se revelam uma para a outra no momento da leitura.

He [Doctor Hugh] was perceptibly disappointed at the eclipse of the other copy of the book; it was a pretext the less for speaking to the quiet gentleman. But he spoke notwithstanding; he held up his own copy and broke out pleadingly: ‘[...], if you have occasion to speak of it, that it’s the best thing he has done yet!’ Dencombe responded with a laugh: ‘Done yet’ was so amusing to him, made such a grand avenue of the future.⁵ (JAMES, 1983, 140-141).

Nesse excerto é possível notar, novamente, duas situações contrastantes: de um lado, o desapontamento – e até certa dose de ciúme – do jovem pelo fato de encontrar outro exemplar do seu reverenciado livro com aquele senhor e compreender que o seu volume não era o único em circulação. De outro, vemos claramente a recuperação brusca desse autor enfraquecido fisicamente, diante da atitude do seu jovem leitor, o que

⁴ O jovem [...], com o seu livro de capa vermelha, olhou para o volume, também vermelho, que estava no colo do ocupante original do banco [Dencombe]. Depois de um instante Dencombe percebeu a semelhança dos livros e reconheceu o selo dourado na capa vermelha que o jovem também estava lendo “The middle years”, [...]. Os olhos dos dois proprietários cruzaram-se por um momento, e Dencombe expressou alegria ao seu concorrente, e este também deixou transparecer um ar de alegria ao seu admirador.

⁵ Ele [Dr. Hugh] estava decepcionado com o fato de ter encontrado outro exemplar do livro e isso era um pretexto para falar com o silencioso cavalheiro. E ele falou. Levantou seu exemplar e disse em voz alta:

– “[...], se você tiver a oportunidade de falar sobre isso, essa é a melhor coisa que ele já fez!” Dencombe respondeu com uma risada: – “Que ele já fez?” – foi tão divertido, que ele traçou uma grande avenida para o futuro.

culmina com o vislumbre de uma grande avenida para o futuro. Em outras palavras: o autor desiludido da vida e da literatura como instrumento de transformação, amadurecimento e inquietação, recobra as forças e resolve investir na sua prosa de ficção para que ela não morra junto com ele.

Chance had brought the weary man of letters face to face with the greatest admirer in the new generation [...]. The admirer, in truth, was mystifying, so rare a case was it to find a bristling young doctor [...] enamoured of literary form. It was an accident, but happier than most accidents, [...].⁶ (JAMES, 1983, 141).

Autor e leitor, então, se encontram acidentalmente e ambos se deleitam com a coincidência: o leitor por se perceber frente a frente com seu autor favorito, por quem ele nutre grande admiração e respeito e de quem espera avidamente por novas obras. O autor por perceber que ainda há muito a fazer no campo da literatura para cativar novos leitores e fazer com que eles sejam pessoas melhores e mais sensíveis. Essa percepção torna-se ainda mais aguçada pelo fato de ser esse leitor um jovem médico, apaixonado pela literatura.

[...] he [Dencombe] enjoyed this gushing modern youth and felt with an acute pang that there would still be work to do in a world in which such odd combinations were presented. It wasn't true, what he had tried for renunciation's sake to believe, that all the combinations were exhausted. They weren't by any means – they were infinite: the exhaustion was in the miserable artist.⁷ (JAMES, 1983, 142).

Nesse excerto, percebemos que Dencombe compreende que a paixão pela leitura pode ser encontrada também nas pessoas jovens, vindas de outras áreas de conhecimento, fato que não lhe passava pela cabeça. Nesse sentido, mesmo as “combinações estranhas” são possíveis dentro do texto literário. Assim, o trabalho do artista nunca se exaure, o que se esgota, de fato, é o artista que tem o seu tempo determinado e não tem meios para lutar contra a finitude da vida.

It came over him in the long, quiet hours that only with 'The Middle Years' had he taken his flight; only on that day, visited by soundless processions, had he recognized his

⁶ O acaso havia trazido “the man of letters” cara a cara com o seu maior admirador, pertencente à nova geração [...]. O admirador, na verdade, mistificou seu trabalho. Era tão raro encontrar um jovem médico ousado [...] apaixonado pela forma literária. Foi um acidente, mas mais feliz do que a maioria dos acidentes.

⁷ Dencombe gostava daquela juventude moderna, que esbanjava entusiasmo. Ele sentiu uma pontada aguda indicando que ainda haveria trabalho a fazer em um mundo no qual tais combinações estranhas estavam presentes. Aquilo que ele tentou renunciar por acreditar que todas as combinações haviam se esgotado, não era verdade. As combinações eram infinitas, o seu esgotamento estava no artista miserável.

kingdom. [...] What he dreaded was the idea that his reputation should stand on the unfinished. It wasn't with his past but with his future [...]. Illness and age rose before him like spectres with pitiless eyes: how was he to bribe such fates to give him the second chance?⁸ (JAMES, 1983, 145).

Observamos que a voz do narrador permeia esses fragmentos, em detrimento dos diálogos entre as personagens – e que o narrador é capaz de ler o mais íntimo dos pensamentos do protagonista de “The middle years”. Jean Pouillon (1974) adota três tipos de *visões* como critérios de organização do ponto de vista: “visão com” (*vision avec*), “visão por detrás” (*vision par derrière*) e “visão de fora” (*vision du dehors*). A que nos interessa mais de perto, por estar relacionada a esse trecho, é a primeira delas. O narrador cola-se ao protagonista (visão com) de tal modo que chega a transformar-se quase em uma personagem, parte integrante do enredo do romance. A visão que chega ao leitor é a dessa *quase* personagem *central*, que não é central por estar no centro da ação – ela sequer tem um nome e o conto não chega a esboçar uma ação de fato – e sim porque é a partir da visão dela que o leitor *vê* o protagonista e seu interlocutor.

À medida que a história avança, percebemos que a transitoriedade da vida é a grande preocupação do protagonista, sobretudo por ele ser um criador de realidades ficcionais, capaz de dar vida às suas criaturas. Henry James, o sujeito da historiografia, procura, ao longo do seu percurso literário, tornar a sua prosa cada vez mais requintada e, se de um lado a sua maneira de escrever causa insatisfação aos críticos e ao público, de outro, ele também não se considera completamente satisfeito com o seu trabalho. É como se, de acordo com o seu modo de encarar a arte da ficção, houvesse muita coisa a ser feita e uma vida apenas não fosse suficiente para efetivar, com esmero, tudo o que é necessário para o seu completo aperfeiçoamento.

He had followed literature from the first, but he had taken a lifetime to get abreast of her. Only today, at last, had he begun to *see*, so that all he had hitherto shown was a movement without a direction. He had ripened too late and was so clumsily constituted that he had had to teach himself by mistakes.

⁸ Apenas com “The middle years” é que sua carreira de romancista havia realmente decolado e, apenas nesse dia foi que Dencombe reconheceu a sua grandeza literária. [...] O que ele temia era a idéia de que sua reputação ficasse inacabada. A causa não era a preocupação com o passado, mas com o futuro. [...] Doença e idade chegaram muito cedo, como fantasmas com olhos impiedosos. O que será que ele poderia fazer para subornar o destino para que ele lhe desse uma segunda chance?

‘I prefer your flowers, then, to other people’s fruit, and your mistakes to other people’s successes,’ said gallant Doctor Hugh. ‘It’s for your mistakes I admire you.’⁹ (JAMES, 1983, 147).

A avaliação do narrador é a de quem não só está *com* o protagonista, mas também de quem tem liberdade para fazer julgamentos, tirar conclusões sobre as suas reflexões. Norman Friedman (2002, 173), ao delimitar as marcas características do autor onisciente intruso, menciona que a tendência desse tipo de narrador é a de estar longe da cena, pois é a voz do autor que domina o material. Todavia, a onisciência pressupõe ausência de limites o que cria obstáculos ao exercício de controle. Assim, o autor onisciente intruso tem como característica primordial as “intromissões e generalizações autorais sobre a vida, os modos, [...] que podem ou não estar explicitamente relacionadas com a história à mão.” Mais adiante, Friedman (2002, 174) aborda o que ele denomina de narrador onisciente neutro que difere do autor onisciente intruso apenas pela ausência das intrusões autorais diretas. A ausência de intromissões, porém, não pressupõe que “[...] o autor negue a si mesmo uma voz ao usar o espectro do Narrador Onisciente Neutro” e sim que uma das características primordiais da onisciência é que o autor está sempre pronto a intervir entre o leitor e a história. É ele o incumbido de visualizar a cena e descrevê-la como *ele* a vê e não como as personagens a veem.

Nesse fragmento é como se o narrador penetrasse na consciência do protagonista para ler os seus pensamentos mais recônditos sobre a própria trajetória literária e os transmitisse ao leitor de forma ordenada. Notamos também que diante da manifestação positiva do seu leitor, os “movimentos” desse autor não foram tão sem direção assim, ao contrário, eles foram capazes de mobilizar pessoas jovens e influentes. Diante dessas considerações, percebemos o James, sujeito empírico, verbalizando os próprios conflitos internos por intermédio do narrador de “The middle years,” atribuindo a Dencombe os próprios tormentos interiores.

[...] The second chance has been [...] the chance to find the point of view, to pick up the pearl!

⁹ Dencombe seguiu a literatura desde o início, mas precisou dedicar uma vida inteira para chegar a ela. Só agora, enfim, ele percebeu que o que tinha feito até aqui tinha sido um movimento sem direção. Ele amadureceu muito tarde e se constituiu de modo tão desajeitado que agora só tinha a ensinar a si mesmo por meio dos próprios erros.
– “Eu prefiro as suas flores, aos frutos de outras pessoas, e seus erros aos sucessos de outras pessoas”, disse galante Dr. Hugh. “É pelos seus erros que eu admiro você.”

‘Oh, the pearl!’ poor Dencombe uneasily sighed. A smile as cold as a winter sunset flickered on his drawn lips as he added: ‘The pearl is the unalloyed – the pearl is the unwritten, the *rest*, the lost!’¹⁰ (JAMES, 1983, 152-153).

A primeira manifestação nesse fragmento é atribuída a Dr. Hugh, o interlocutor de Dencombe. É curioso que é ele quem estabelece o paralelo entre a chance de poder viver uma segunda vida e a construção do ponto de vista, comparando-o, metaforicamente, ao encontro da pérola. Isso pode nos fazer considerar o ponto de vista como o aspecto mais importante da prosa de ficção.

Para Henry James, o ponto de vista na narrativa de ficção precisa apresentar consistência para que a história seja verossímil. Um ponto de vista frouxo, que muda ao sabor dos ventos, não é convincente. Em seus textos ficcionais, James internaliza a ação e faz com que aquilo que acontece na consciência da personagem valha mais do que o que acontece no mundo, daí a ideia do centro de consciência jamesiano e do ponto de vista limitado e com expressividade.

E Dencombe, em “The middle years”, concorda com o seu interlocutor. Ele também considera que o ponto de vista deve apresentar coerência lógica para intensificar os efeitos aos olhos do leitor. Contudo, acrescenta que a pureza e a beleza da pérola são inatingíveis, do mesmo modo que o ponto de vista perfeito – de acordo com os seus padrões – ainda não foi escrito. Uma das grandes preocupações de James é a necessidade de que o “cabo” que liga a narrativa não se rompa. No prefácio a *The American*, James (2003, p. 147) diz, referindo-se à personagem de Christopher Newman, o protagonista:

O caso está na própria experiência íntima e completa de Newman (esse é o meu assunto), cujo fio do início ao fim nunca é, por um momento sequer, trocado por nenhum outro; e a experiência dos outros nos interessa, e o interessa, apenas na medida em que o atinge e em que ele a reconhece, sente ou intui.

Para Oscar Tacca (1983, 14) “a entidade *narrador* é uma abstração feita a partir do texto.” Isso significa que essa entidade se constitui exclusivamente no plano do discurso. Mais adiante, Tacca (1983, 65) nos diz que “[...] a voz do narrador constitui a única realidade do relato. [...] O narrador não tem uma *personalidade*, mas uma missão,

¹⁰ “[...] A segunda chance tinha sido [...] a chance de encontrar o ponto de vista, para alcançar a pérola!

– “Oh, a pérola!” pobre Dencombe inquieto suspirou. Um sorriso tão frio quanto um sol de inverno brilhou em seus lábios. E ele acrescentou: “A pérola é perfeita, pura, completa – a pérola é aquilo que ainda não foi escrito, o *resto* é o que se perdeu.”

talvez nada mais que uma função: *contar*. Cumpra-a bem na medida em que não se afasta dela [...].” (Grifos do autor). A partir das considerações de Tacca, podemos traçar um paralelo com a citação relativa ao prefácio a *The American*.

O diálogo que encerra o conto se realiza entre o autor e o leitor: protagonista e interlocutor, respectivamente, em “The middle years.”

‘You’re a great success!’ said Doctor Hugh. [...]

Dencombe lay taking this in; then he gathered strength to speak once more.

‘A second chance – *that’s* the delusion. There never was to be but one. We work in the dark—we do what we can—we give what we have. Our doubt is our passion and our passion is our task. The rest is the madness of art.’¹¹ (JAMES, 1983, 154).

Diante dos calorosos elogios do jovem médico, o *pobre* Dencombe ganha fôlego para pronunciar as palavras que encerram o conto, sem deixar de referir-se à necessidade do artista de ter uma segunda chance para colocar efetivamente em prática o que ele aprendeu na “primeira” vida, essa vida que todos os mortais têm direito. Nesse ponto, a conexão é evidente entre o *pobre* Dencombe, personagem ficcional e o *pobre* Henry James, sujeito empírico. James trabalhou com afinco durante toda a sua vida, a despeito dos fracassos que precisou enfrentar: conviveu com os conflitos relacionados à sua verdadeira vocação; acreditou ter talento para a dramaturgia e se frustrou; vivenciou conflitos em relação à sua identidade como americano expatriado e optou pela cidadania britânica, para descontentamento dos membros da sua família e de seus compatriotas; sofreu o drama relacionado à meia-idade, ao sentir a deterioração da saúde sem antes conquistar o reconhecimento que julgava merecido; abriu mão da própria sexualidade, tornando-se um indivíduo solitário, em nome da sua carreira artística. Assim, quando Dencombe diz que o artista trabalha no escuro – ele nunca sabe se vai agradar aos críticos e ao público – dá tudo de si e faz o que pode dentro das suas limitações, ele pode querer nos dizer que para o escritor, encontrar o ponto de equilíbrio do ponto de vista em uma narrativa é uma tarefa árdua. Quem sabe essa segunda chance que Dencombe reivindica pode estar relacionada com a morte (física) do artista e a imortalidade de suas obras.

¹¹ – “Você é um grande sucesso!” disse Dr. Hugh. [...]

Dencombe acreditou no amigo e, em seguida, reuniu forças para falar mais uma vez.

– “A segunda chance, *essa* é a ilusão. Não deveria ser apenas uma. Trabalhamos no escuro, fazemos o que podemos, damos o que temos. A nossa dúvida é a nossa paixão e a nossa paixão é o nosso trabalho. O resto é a loucura da arte.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, Wayne C. Contar e mostrar. In: _____. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980, p. 21-38. *The rhetoric of fiction*.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de: FEIST, Hildegard. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. *Six walks in the fictional Woods*.

FRIEDMANN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. REVISTA USP, São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio 2002. Originalmente publicado in: STEVICK, Philip. (Edit). *The Theory of the Novel*. Nova York. Free Press, 1967, 1 Ed. 1955. (p. 108-137)

JAMES, Henry. *A arte da ficção*. Tradução de PIZA, Daniel. Organização e apresentação GRAÇA, Antonio Paulo. São Paulo: Ed. Imaginário, 1995. *The art of fiction*.

_____. *A arte do romance: antologia de prefácios/Henry James*. Tradução e organização de: PEN Marcelo. São Paulo: Globo, 2003. Originais em Inglês.

_____. "The middle years". In: *The Aspern papers and other stories*. United States: Oxford University Press. (Oxford world's classic), 1983. Introduction and notes by Adrian Poole.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de: NORONHA, Jovita Maria Gerheim e GUEDES, Maria Inês Coimbra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. *Le pacte autobiographique*.

POUILLON, Jean. Os modos de compreensão. In: _____. *O tempo no romance*. Tradução de: DANTAS H. de L. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1974, p. 51-108. *Temps et Roman*.

TACCA, Oscar. *As vozes do romance*. Tradução de: GOUVEIA, Margarida Coutinho. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1983. *Las voces de la novela*.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O ICONOTEXTO EXPRESSIONISTA DA OBRA DE FRANZ KAFKA¹

Phellip William de Paula Gruber (Graduando) – UEPG

Evanir Pavloski (Orientador) – UEPG

1. Introdução

Este trabalho tem por finalidade relacionar os contos “Desista”; “Uma pequena fábula” e “O Timoneiro” de Franz Kafka, adaptados para a linguagem da arte sequencial pelo artista Peter Kuper na obra *Desista!*, publicada em 2008.

A disposição das imagens no plano de expressão da obra, pelo qual é construído o texto, nos permite investigar a plasticidade das imagens e promover um possível caminho de leitura para a obra. O artista ao desenvolver um jogo entre signos verbais e imagéticos reconstrói os contos por meio do iconotexto – “uma entidade indissociável de palavra e imagem, que cooperam para transmitir uma mensagem.” (Hallberg apud NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011, p.21).

A adaptação feita por Kuper dialoga esteticamente com o expressionismo nas artes plásticas. Os desenhos nesta obra apresentam características singulares no ramo da arte sequencial. A maneira como ele as compõe – a monocromia, os traços fortes, o contraste enaltecido – são marcas que nos permitem fazer a aproximação com a escola expressionista.

Ao tentar estabelecer um paralelo da narrativa Kafkiana com as narrativas contemporâneas francesas, Carvalhal escreve: “A rejeição do histórico insere a narrativa em uma imprecisão que lhe garante, de certa forma, a universalidade. Não se trata de contar, mas de expressar.” (CARVALHAL, 1973, p.31). Esta mesma imprecisão histórica pode ser associada com a estética do expressionismo – movimento que surge na Alemanha em contraposição aos moldes acadêmicos da pintura até então.

¹ Este trabalho é resultado de estudos realizados para o projeto de pesquisa orientado pelo professor Dr Evanir Pavlovski na Universidade Estadual de Ponta Grossa, tendo como temática a leitura literária dos quadrinhos.

Para o expressionismo, também não se tratava de compor metricamente as técnicas comumente vistas nas escolas anteriores. Mais do que reprodução, era a invenção das suas próprias angústias e exposição dos seus sentimentos nas suas obras. Através do excesso, pelo abuso das cores, dos contrastes, das formas e dos contornos, eles desenvolviam um novo olhar sobre a produção da arte pictórica.

Kafka “antepõe a certeza à dúvida, a paz ao conflito, a ordem à desordem.” (SCHULER, 1973, p.72). O expressionismo se propõe ao mesmo movimento, de desordem das formas e imprecisão da luz. Desta forma, Kuper não apenas transcreveu os contos em uma rica fonte de linguagem, como também compôs pela arte expressionista os dilemas sociais que a própria escola artística já trabalhava, somados agora à estética da narrativa kafkiana.

Os três contos propostos para análise neste trabalho permitem uma aproximação temática na medida em que exploram, em sua dimensão discursiva, questões existenciais sobre a interação de um indivíduo com suas múltiplas escolhas de vida e as posições hierárquicas a partir das quais a sociedade é estruturada.

Ainda que as narrativas verbais destes textos permitam esta abordagem, o iconotexto criado por Kuper restabelece nuances da narrativa em elementos semi-simbólicos, em que o plano de expressão e o plano de conteúdo se colidem na leitura e compreensão da obra. Para Pietroforte

O plano de conteúdo é formado no percurso gerativo do sentido e manifestado no plano de expressão. Nesse modelo, a formação do conteúdo independe do plano de expressão que a manifesta. São os domínios do conteúdo, a categoria semântica fundamental e os valores gerados por ela; a narratividade desenvolvida entre sujeitos narrativos e objetos investidos desses valores. (PIETROFORTE, 2006, p.1).

Desta maneira, podemos introduzir para a leitura a percepção do processo pelo qual plasticidade do texto insere a narrativa Kafkiana em uma nova linguagem em que os objetos e sujeitos presentes no enredo são investidos de um caráter semi-simbólico: a forma iconotextual confere às duas especificidades de signo (fonológica e plástica) uma semântica básica que faz com que a polissemia de ambos se delimite, permitindo o processo de significação do texto.

É sob esse olhar que investigamos as categorias semânticas e o processo de leitura dos contos a seguir.

2. “Uma pequena fábula”.

No primeiro texto escolhido para este trabalho, temos um rato que tem a sua dimensão de mundo reduzida. “O mundo fica menor a cada dia” (KUPER, 2008, p.13), e as suas opções de caminho se estreitam na medida em que os muros do labirinto se estreitam. O plano de expressão do Anexo 1, mostra paredes que se encontram em um plano de fuga. Este plano de expressão quando visto sob a categoria semântica *Extenso x Estreito* representa a dimensão de *Liberdade x Opressão* em um plano de conteúdo. Essa relação semi-simbólica se apresenta na imagem quando as paredes reduzem seu espaço, desta forma, reduz as opções de caminho da personagem e, conseqüentemente, a sua liberdade oprimida pelas paredes.

No Anexo 3 percebemos o plano de expressão como ainda pertencente a categoria semântica *Extenso x Estreito* em que a personagem tem a sua dimensão de espaço reduzida e, desta forma, as suas opções de escolha de caminho também se limitam.

A relação semi-simbólica desta cena é reforçada com o foco narrativo em primeira pessoa: “Mas estas grandes paredes se estreitaram tão depressa que eu já cheguei ao último aposento” (KUPER, 2008, p.15). Assim as suas opções são reduzidas e as possíveis escolhas que haviam antes do labirinto (das paredes que estreitam, que sugerem caminhos) são limitadas à uma única escolha: a ratoeira – “para qual eu devo correr” (KUPER, 2008, p.15).

No Anexo 2 vemos o mundo pelo qual o rato, com medo, corria. A imagem liga – o mundo externo, à cabeça do rato. Nesse sentido, a imagem sugere uma concepção de realidade que é resultado da nossa percepção da realidade. O mundo é o que dele figuramos a partir de estímulos externos.

Após a sua dimensão de mundo ser, pelo labirinto, reduzida, uma vez que ele encontra um caminho para seguir, o rato se diz aliviado por finalmente encontrar uma direção para a qual correr. Este alívio diz respeito a sua (por que não nossa?) incapacidade de tomar decisões sem ao menos ter os caminhos direcionados. Após a sua entrada no labirinto e a redução do caminho, ou seja, a limitação das possibilidades, ele é devorado pelo gato.

Se fizermos a leitura de que a vida do rato representa metaforicamente a experiência de qualquer ser humano no processo de crescimento e a fase na qual todos temos que tomar decisões quanto a relacionamentos, trabalho, futuro, modos de vida,

etc.; veremos que o fato do rato diminuir seus caminhos representaria para nós, em nossa gama de escolhas, deixarmos para trás um universo muito mais extenso do que o que nos encontramos após a tomada de escolhas.

Estas opções, ao que denota o texto, não é resultado único e exclusivo das nossas escolhas. O rato entra no labirinto e não encontra opções de caminho, ao contrário, ele percebe que as paredes se estreitam e não há possibilidade neste processo de redução do labirinto.

E no fim, após chegarmos à ratoeira, o que temos é um gato a espera que aponte outra solução - “Você só precisa mudar de direção” (KUPER, 2008, P.16). Esta frase não aponta outro caminho, ao contrário, induz a ideia de que não há outras opções, de que ou se caminhava até ali ou ficaria na caótica grande realidade. Esta visão final nos deixa a desesperança de ser derrubado pela ratoeira ou comido pelo gato, fortalecendo a impossibilidade do sujeito de uma escolha autônoma, da qual ele poderia sair vivo.

Segundo Foucault,

(...) o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é o seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT, 1998, p. 183; 184).

É o próprio rato quem opta por entrar no labirinto. O rato é constituído por essa opção justamente por ser efeito desde exercício de poder. Ele se instala no caminho que culmina no queijo e é devorado pelo gato. Neste sentido, o poder não é resultado de uma relação entre figura inerte que sofre brutalmente a repressão, mas sujeito que é efeito dessa relação e que participa de modo a ser construído pelo jogo de vozes discursivas e se tornar o centro da transmissão do poder, pois é a ele que o gato se volta para comer.

Neste momento, não há escolha para o rato: ou come o queijo e morre na ratoeira, ou é devorado pelo gato. O queijo é o resultado do labirinto, do caminho que o condiciona até ali. O gato, por sua vez, ao declarar “você só precisa mudar de direção” (KUPER, 2008,p.16), representa convenção social das várias vozes. Após a fala do gato, desta convenção social, não temos mais o foco narrativo em primeira pessoa (feita pelo rato) mas sim uma terceira voz, ou seja, um narrador em terceira pessoa.

Deste modo, temos uma terceira voz que toma conta da história, que dirige o rumo da vida do rato e da narrativa.

Da mesma maneira, um indivíduo deixa de ser autônomo e passa a ser um sujeito social determinado pela condição discursiva em que vive. Talvez sua história deixe de ser em primeira pessoa para se tornar uma narrativa em terceira pessoa. A constituição do sujeito exercido pelo poder, como fala Foucault, é percebida na representação das vozes de convenção social. O poder é efeito que passa pelo indivíduo, e é ele, em suas vozes discursivas, quem estabelece seu funcionamento.

3. “Desista”

A segunda narrativa escolhida é o conto que dá o título ao livro. Nesta narrativa temos logo no início a representação da lei. No Anexo 4, podemos perceber o título do conto escrito em uma fonte larga sobre toda a cidade, impedindo o céu ser visto. Nesta imagem, podemos adotar como relação semi-simbólica a categoria semântica *Lei x Liberdade*. Acima da cidade está a lei, sob a qual os homens traçam caminhos e fazem escolhas sem fugir das suas prescrições.

O lugar com que este quadro se situa na narrativa pode ser visto como um flashforward, já que anuncia não apenas a dimensão argumentativa do enredo como também a representação da lei que virá a se figurar na imagem do policial.

Da mesma forma que o rato procura um caminho e vê no labirinto uma possibilidade, temos a representação do caos e das múltiplas opções em pequenas estradas que saem da figura do protagonista da história. No anexo 5, há em torno do personagem caminhos que ele poderia seguir.

A relação semi-simbólica deste quadro pode ser facilmente percebida pela figura do plano de expressão - as ruas e estradas – com as escolhas da vida humana, no plano de conteúdo. Em uma categoria semântica *Múltiplos x Poucos*, quanto as escolhas, temos uma coerência no plano de expressão de toda a narrativa.

No anexo 5, os caminhos para o personagem seguir são muitos e o fazem sentir “dúvida quanto ao caminho” (KUPER, 2008, p.26). Esta dúvida é reforçada logo abaixo do quadro, quando o mapa da cidade aparece em sua cabeça.

No anexo 6 percebemos o desespero caracterizado pela expressão no desenho do protagonista e a cidade registrada em sua cabeça. Esta mesma condição vimos no Anexo 2, da narrativa analisada anteriormente, quando o rato também presencia tal desespero diante do mundo percebido por sua consciência.

Desta forma, podemos entender que o desespero de se procurar um caminho se passa justamente na experiência que temos do mundo. A concepção de realidade, novamente, corresponde à uma experiência individual, mas socialmente influenciada e influenciável.

Ainda sob a categoria de *Múltiplos x Poucos*, temos a presença da autoridade na narrativa. Ele representa a voz da lei, logo, ele é o mediador entre o excesso de caminhos e os possíveis atalhos. É a esta voz que o personagem procura para sanar a sua dúvida quanto a onde seguir.

A figura da autoridade é fortalecida pela representação do cano de arma de fogo no nariz do policial. No próprio rosto do policial já se figura o exercer do poder no jogo de discursos sociais. A voz de autoridade é determinada, de acordo com a imagem, pela repressão. A arma é a força do seu discurso.

Podemos adotar a concepção de que, segundo Foucault,

o poder político acaba a guerra, tenta impor a paz na sociedade civil, não é para suspender os efeitos da guerra ou neutralizar os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final, mas para reinscrever perpetuamente estas relações de força, através de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos. (FOUCAULT, 1998, p. 176)

A autoridade representada no conto evidencia estas relações de guerra silenciosa em que a figura da segurança, concentrada na imagem do policial, se apresenta como uma ferramenta de justiça e de auxílio ao sujeito, mas que reproduz as restrições de liberdade de escolha do indivíduo.

O caminho é ordenado: Desista! O plano de expressão da última página ainda segue a categoria semântica de *Múltiplos x Poucos* caminhos, mas agora se reduz a um único caminho. O homem procura na lei a possibilidade de encontrar um caminho possível. Mas a resposta ao que ele procura, ou o caminho sugerido pela figura política de segurança é a de desistir.

Em uma relação semi-simbólica, podemos relacionar o caminho – representado pela estrada que forma o braço da autoridade – juntamente com a sentença verbal “Desista!”, repetida enfaticamente pelo aumento da fonte do texto, o que pode denotar a impossibilidade do sujeito de decidir um caminho de forma independente ou desvencilhada da voz da autoridade. Desta forma, a questão dialética do caminho é dada como a conclusão dos dilemas do protagonista, ou seja, o único caminho é desistir.

4. “O timoneiro”

“O timoneiro” é o conto em que a representação do sujeito que procura um caminho não é vista. Mas o exercício do poder, neste caso, é figurado de uma forma que se aproxima de aspectos dos outros dois contos escolhidos. Neste, temos a figura central, o timoneiro, como aquele que controla o timão do barco.

No plano de expressão de toda a narrativa, a relação simbólica com que o texto se instaura na realidade, expresso pelo plano de conteúdo, pode ser a própria vida e o domínio dela pelos sujeitos. A liberdade de controlar o timão representa a própria liberdade do sujeito de escolher o seu caminho.

A figura que subjuga o Timoneiro e o restante dos marinheiros ao longo da narrativa não aparece claramente ao longo da narrativa. Sua figura geralmente é carregada de contrastes com uma forte incidência de luz, o que impede de definir traços do seu rosto.

Sua relação simbólica, pensando sob a categoria básica *Liberdade x Repressão*, é vista como a relação entre o timoneiro e o opressor e a sua dificuldade de tomar seu lugar de direito.

Neste texto, a relação semi-simbólica se encontra mais nítida em todo o desenrolar da narrativa. Ao subjugar fisicamente o timoneiro, o homem representa a repressão física com que o poder também é exercido por diversos meios na sociedade.

Desta forma, não apenas discursivamente, mas também fisicamente, o poder é exercido à existência do indivíduo através da repressão por outro indivíduo, que o impossibilita de escolher a rota do seu barco e a ter controle do seu timão.

Para Foucault:

o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (1998, p.175)

Neste conto, há o discurso do timoneiro a procura de uma luta contrária. Ao procurar o restante dos marinheiros para retomar o seu lugar como timoneiro, ele tenta, inutilmente, encarar o poder no jogo de discursos entre repressor e reprimido. A representação da agressão feita pelo homem ao timoneiro é a figuração primária das relações de força.

Ao se estabelecer a relação do timão com o controle da própria vida, não se entende a repressão física como manifestação literal na dimensão simbólica do leitor. Esta ação desencadeia a perda do controle do navio pelo indivíduo. Neste sentido, a tomada do controle da parte daquele que exerce o poder sobre a vida do indivíduo pode acontecer por diversos meios. Entretanto, a escolha dos elementos visuais presentes nesta imagem cria a relação semi-simbólica sob a categoria semântica de *Liberdade x Repressão*.

O tempo da narrativa é consideravelmente rápido. O plano de expressão da história dá um tempo particular ao enredo, como ao utilizar nos quadros elementos como cordas, madeiras do navio ou elementos volúveis muito semelhantes ao movimento das ondas do mar.

A velocidade proporcionada pelos quadros no desenvolver do enredo – como no momento em que o restante dos tripulantes acompanha o protagonista para enfrentar o homem misterioso, em que as madeiras do navio aparecem corridas, como em uma cena de movimento intenso – favorece o clima de guerra do conto. Uma das formas do exercício do poder, das forças discursivas e da potência política.

5. Sobre as relações.

Os três contos se aproximam, em sua temática, ao tratarem de relações de poder.

Nos dois primeiros percebemos a procura dos sujeitos por uma “ordem” que os auxilie no processo de escolhas em suas vidas. Entretanto, suas necessidades não são supridas, quando nos dois casos vozes discursivas os subjugam e limitam suas escolhas.

No caso do terceiro conto, há a presença da voz de poder, mas ela se efetua na repressão física do sujeito. Aquele que controla o próprio timão tem a sua liberdade tolhida por um segundo sujeito, por outra voz que o reprime pela agressão.

Para Foucault “o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios.” (FOUCAULT, 1998, p.196). Os meios se revelam de diferentes maneiras nas três narrativas. São três poderes distintos: A voz discursiva do gato, a representação da convenção social; a voz da lei exercida pela autoridade; e a repressão física por uma voz de força, um golpe militar na vida individual.

Em uma análise semi-simbólica, o Anexo 7 mostra a disposição geométrica dos três desenhos, o que colabora para que a relação entre plano de expressão e plano de conteúdo. A forma com que o desenho é feito remete diretamente ao símbolo matemático sentencial de maior – ou de maior para o menor ($>$).

Desta forma, o exercício do poder caracterizado nos três contos acontece da mesma maneira. Mais do que a representação da repressão, a imagem mostra o exercício do poder em seus diversos meios pelos quais a guerra discursiva é prolongada. Ora pela convenção, ora pela lei; hierarquia ou autoridade; e pela repressão física: por diversos meios, o poder é exercido e exerce influência sobre a vida dos indivíduos.

O Anexo 6 ainda nos oferece o esquema central das relações de poder entre aquele que o exerce e aquele sobre o qual é exercido. Foucault ao esboçar a genealogia do poder em um de seus cursos na universidade francesa, afirma:

O esquema contrato-opressão, que é o jurídico, e o esquema dominação-repressão ou guerra-repressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão. (FOUCAULT, 1998, p. 177).

O esquema do qual Foucault se utiliza para a sua reflexão teórica se aproxima dos contos trabalhados neste trabalho. O esquema contrato- opressão pode ser percebido na voz discursiva do gato no primeiro conto e na representação da autoridade no segundo conto. O esquema de dominação-repressão é visto no terceiro conto, no qual a submissão acaba sendo consequência do resultado da luta entre discursos travada entre o homem que domina e o timoneiro que sofre a repressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHAL, T. F.; DACANAL, J. H. ; SCHULER, D.; STOCK, R.M. **A realidade em Kafka**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1973.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

KAFKA, F. **A colônia penal**. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1965.

KUPER, P. **Desista! E outras histórias de FRANZ KAFKA**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT,C. **Livro ilustrado: Palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 201.

PIETROFORTE, A.V. **O sincretismo entre a semiótica verbal e visual**. Revista intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

PIETROFORTE, A.V. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2010.

ANEXOS



Anexo 1



Anexo 2



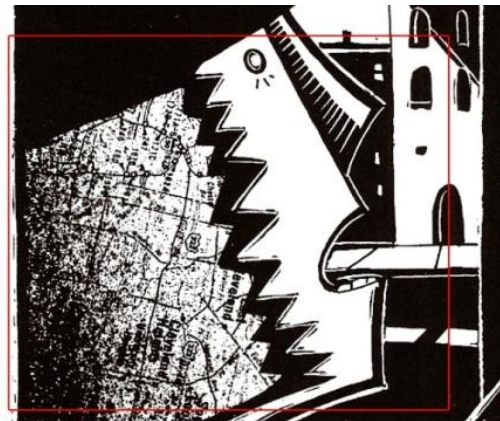
Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Anexo 7



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O INTIMISMO NOS CONTOS DE TELMO VERGARA

Celine Aparecida de Matos (Mestranda)- UEPG

0. Introdução

Telmo Vergara foi um escritor gaúcho que se destacou entre as décadas de 30 e 50 do século vinte e foi bastante celebrado pela crítica literária da época. Ele fez parte da chamada “Geração Erico Verissimo”, que abarcou, entre outros nomes além do que denomina a geração, autores como Cyro Martins, Mário Quintana e Dyonélio Machado. Sua obra é composta por contos, novelas e romances que retratam a sociedade da época, tema em voga naquele tempo e que por isso “conversam” com seus contemporâneos, mas que ao mesmo tempo inovam fazendo um passeio pelo interior humano. Reconhecemos essa característica como aspecto intimista em um tempo em que a literatura intimista ainda era pouco explorada no exterior e praticamente não era praticada no Brasil. Não obstante a importância de sua obra, Vergara encontra-se hoje no esquecimento, ocupando lugar secundário na história da literatura nacional e até mesmo da literatura gaúcha, sendo raramente citado pelos estudiosos da área. Este trabalho tem por objetivo principal identificar os aspectos intimistas e perceber de que forma eles são inseridos nos textos de Vergara. Também pretendemos assim divulgar a sua obra, ajudando a resgatar seu valor e possivelmente contribuir para um maior reconhecimento deste que foi um autor ousado e inovador, alguém à frente de seu tempo.

1. Telmo Vergara: Vida e obra

Telmo Vergara Dias nasceu em Porto Alegre, em 18 de outubro de 1909. Estudou e formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre em 1931, atuando como advogado na capital. Também trabalhou como funcionário público e foi tenor em algumas apresentações artísticas. Como escritor, no final da década de 1920 já publicava seus contos e poemas no Correio do Povo. Seu primeiro livro foi

publicado pela Editora Globo, em 1930. Chama-se “Na Platéia”, uma coletânea de contos relacionando o cotidiano da cidade e a modernização urbana a temas da mitologia grega. Em 1931 publicou a novela “O Moço que Via demais”. Em 1932, veio sua primeira experiência com teatro, “Uma Hora na Lua- Teatro Quase Possível”. Em 1934 publicou “Seu Paulo Convalesce”, que traz contos de grande carga intimista.

Em 1935, veio a novela “Figueira Velha”, dedicada a Mário Quintana, amigo de Vergara, e a consagração chegou em 1936 com a publicação de “Cadeiras na Calçada”, outra coletânea de contos que retratam o cotidiano dos personagens. Esse livro rendeu a Vergara o prêmio Humberto de Campos, promovido pela Editora José Olympio (uma das mais importantes da época, no Brasil), ao qual ele concorreu com outros 81 escritores brasileiros. A partir dessa premiação, Vergara e sua obra ficaram conhecidos em todo o país. Além de ter seu livro publicado pela editora, o autor recebeu um prêmio de três contos de réis. Em 1938, foi publicado pela Editora Globo o livro “9 Histórias Tranqüilas”, que conta com 1 novela e 8 contos, novamente tratando do retrato do cotidiano e do interior das personagens. O próximo livro publicado foi “Estrada Perdida”, em 1939, seu primeiro romance, que obteve críticas bastante positivas.

Em 1940 lançou mais uma coletânea de contos, “Histórias do Irmão Sol”, e seis anos depois, em 1946, publicou pela José Olympio o romance intitulado “A Lua nos Espera Sempre... (História de Beira-Mar). O seu próximo livro demorou a vir, sendo publicado apenas em 1956, a coletânea de contos “Vigília de Quarentão”. Em 1966 publicou pela Editora O Cruzeiro o livro “Contos da Vida Breve.” Vergara deixou inacabado outro livro de contos, “Nascimento de um avô”, por conta de sua morte em 1967, com 58 anos, vítima das consequências do mal de Parkinson.

Toda a obra de Vergara apresenta, em diferentes níveis de intensidade, aspectos intimistas que poderiam situá-lo como um dos precursores dessa corrente literária que ganhou destaque tempos depois de sua produção, em especial com Clarice Lispector, que ficou conhecida como a precursora do intimismo no Brasil – sendo enquadrada dessa maneira na maioria de nossos livros de referência em termos de história literária. Como aponta Steyer (2006, p.284), Vergara está em uma espécie de “entre-lugar” da história literária brasileira, sendo difícil enquadrá-lo em apenas um estilo, o que é apontado por Steyer como uma das muitas explicações para entendermos seu atual esquecimento.

Vergara priorizou a produção de contos na época em que o romance era o gênero que recebia mais destaque. Também fez parte dessa sondagem psicológica, pois mostrou em sua obra a interioridade, prática que, como já dissemos, consagrou Lispector, conforme comenta Bosi (2006):

Quando apareceu *Perto do Coração Selvagem*, romance de uma jovem de dezessete anos, a crítica mais responsável, pela voz de Álvaro Lins, logo apontou-lhe a filiação: “nosso primeiro romance dentro do espírito e da técnica de Joyce e Virgínia Woolf.” (BOSI, 2006, p. 451-452).

Veremos mais adiante que Vergara, muito antes, já apresenta esse “espírito e técnica” citados pelos críticos e atribuídos a Lispector, ou seja, ele incluiu em sua obra a temática de aspecto intimista quando isso ainda não era comum na literatura brasileira.

Flávio Moreira da Costa, em sua *Antologia do Conto Gaúcho* (1969), inclui o conto “Uma história de amor” de Vergara e faz a seguinte declaração na página destinada à apresentação do autor:

Telmo Vergara foi um dos primeiros contistas do Brasil a absorver a grande contribuição dada ao gênero conto por Katherine Mansfield. Escritor de estilo sutil e psicológico, cuida sempre de revelar a beleza do efêmero. (...) (COSTA, 1969, p. 112)

Por extravasar qualquer limitação classificatória e por transitar por diversos caminhos dentro da nossa literatura sem limitar-se a nenhum é que talvez tenha restado a Vergara um espaço tão pequeno dentro da nossa história literária, mas não menos importante, como tentaremos mostrar.

2. Referencial teórico

A literatura intimista passou a ser conhecida no Brasil por meio de escritores estrangeiros, no final do século XIX e começo do século XX, dentre os quais os nomes mais lembrados são Fiodor Dostoiévski, Franz Kafka, Marcel Proust, James Joyce, Virginia Woolf e William Faulkner, como cita Cimara Valim de Melo em sua dissertação de mestrado.¹

Virginia Woolf é considerada um grande expoente da literatura intimista mundial e escreveu o ensaio *Modern Fiction*², em que ela, após fazer algumas críticas à literatura inglesa de sua época, consegue mostrar o que seria o tema da literatura intimista e, mais especificamente, o que seria o fluxo da consciência e o que ele busca representar:

¹ MELO, Cimara Valim de. *Lya Luft: percursos entre intimismo e modernidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

² <http://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91c/chapter13.html> Acesso em: 17/07/2012. 11:00 h.

“Examine por um momento uma mente comum em um dia comum. A mente recebe uma miríade de impressões - triviais, fantásticas, evanescentes, ou gravadas com a agudeza de aço. De todos os lados vem um chuveiro incessante de átomos inumeráveis, e como eles caem, como eles se formam na vida de segunda-feira ou terça-feira o enfoque cai diferentemente do antigo [...]”³

Temos aí uma boa mostra do material constituinte da ficção de cunho intimista e da técnica do fluxo da consciência, que aprofundaremos adiante neste texto. A mente humana recebe, nas palavras de Woolf, uma miríade de impressões que acabam moldando-se em uma segunda ou terça- feira. Com isso vemos que a ficção intimista ocupa-se de dias comuns, situações rotineiras porque não é preciso uma situação extraordinária para se presenciar algo interessante na mente humana. Estamos sempre recebendo informações e estímulos que repercutirão intimamente. Veremos na análise dos textos selecionados que Vergara utiliza personagens comuns em situações ordinárias para mostrar a riqueza de impressões e sensações que os circundam a todo o momento.

Alfredo Bosi analisa, no capítulo VIII Tendências Contemporâneas, aquilo que se fez depois da década de 30, situando aí a literatura de cunho intimista. O intimismo no Brasil tem como maior representante a escritora Clarice Lispector, consagrada por sua literatura que mergulhava no íntimo dos personagens. Bosi traz, como vimos anteriormente, a declaração feita por Álvaro Lins após o surgimento de “Perto do Coração Selvagem” (1944): “nosso primeiro romance dentro do espírito e da técnica de Joyce e Virgínia Woolf” (p.451-452). Vê-se então que Lispector é considerada uma das precursoras dessa modalidade literária. Entretanto, quando ela começa a publicar, Vergara já tinha vários livros publicados, entre os quais “Seu Paulo Convalesce” (1934), no qual temos fortes características intimistas. Ele já tinha publicado inclusive o romance intensamente marcado por questões ligadas ao intimismo e ao fluxo de consciência, “Estrada Perdida”, de 1939, pela José Olympio.

O intimismo pode ser considerado uma modalidade literária que se preocupa em olhar para o interior dos personagens, valorizando o íntimo em detrimento dos conflitos externos, que passam a receber importância secundária. Costuma-se chamar de fluxo da consciência o conjunto de técnicas utilizadas na representação da interioridade dos

³ Examine for a moment an ordinary mind on an ordinary day. The mind receives a myriad impressions — trivial, fantastic, evanescent, or engraved with the sharpness of steel. From all sides they come, an incessant shower of innumerable atoms; and as they fall, as they shape themselves into the life of Monday or Tuesday, the accent falls differently from of old [...] Tradução nossa.

personagens, e para entendermos essas técnicas, que serão posteriormente identificadas nos textos selecionados, apoiamo-nos em Robert Humphrey (1976), autor do livro intitulado *O Fluxo da Consciência* (Um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros)⁴.

Entendemos o fluxo da consciência como a forma de expressar aquilo que o personagem sente ou pensa, sem que ele precise expressar-se verbalmente. Humphrey propõe uma classificação das técnicas básicas do fluxo da consciência, que são:

- Monólogo interior direto e indireto;
- Descrição onisciente;
- Solilóquio.

Em linhas gerais, entendemos o monólogo tradicional como uma fala individual. No fluxo da consciência ele acontece internamente e é dividido em direto e indireto. O monólogo interior direto representa o conteúdo psíquico da personagem sem a interferência do autor e sem se presumir uma plateia. Já no monólogo interior indireto podemos sentir a presença constante do autor direcionando-nos para dentro da consciência da personagem. Segundo Humphrey (1976, p.22), o monólogo interior pode ser parcial ou inteiramente inarticulado, pois expressa o conteúdo da consciência em uma fase incompleta, ou seja, antes mesmo de essa consciência poder ser expressa na fala.

A descrição onisciente é aquela em que se admite que o autor seja onisciente, ou seja, que saiba tudo aquilo que diz respeito ao personagem. Essa técnica é bastante comum em todos os tipos de ficção, e na ficção do fluxo da consciência o autor além de narrar aquilo que é exterior ao personagem também é onisciente quanto ao que se passa na sua consciência.

O solilóquio é a representação da psique do personagem sem a interferência do autor, mas supondo uma plateia. Tem por objetivo transmitir ideias e emoções a essa plateia e é mais coerente que o monólogo interior, pois é articulado na fala. Outra diferença quanto ao monólogo interior, é que o solilóquio é, para Humphrey (1976, p.32) menos sincero e mais limitado do que o monólogo interior na profundidade da consciência que pode representar. O ponto de vista é sempre o do personagem e o nível da consciência geralmente se encontra próximo à superfície. Entendemos então que o

⁴ HUMPHREY, Robert. **O Fluxo da Consciência**. 7ed. Trad: MEYER, Gert. São Paulo: Editora Mcgraw-Hill do Brasil, LTDA, 1976.

solilóquio tem sempre um objetivo para com a plateia ou leitor, não é a representação nua e crua daquilo que a personagem pensa.

Admitindo as características intimistas de Vergara podemos ter em mente que esse escritor preocupava-se em mostrar os conflitos interiores de seus personagens e que esse aspecto recebe uma grande importância, mas é interessante percebermos como ele consegue mesclá-los ao retrato social da época.

A literatura de cunho social estava em alta nos anos 30 e era grande a preocupação em retratar a sociedade. Para Vergara, o retrato social vinha sempre mesclado ao retrato psicológico, e os acontecimentos externos servem para mostrar o que se passa no interior dos personagens. Sua obra mostra os índices de modernização urbana de Porto Alegre, a desigualdade social e a relação entre brancos e negros, mas mostra tudo isso focando o efeito causado no psicológico das pessoas.

3. Nostalgia como aspecto recorrente

Notam-se alguns aspectos recorrentes nos contos de Telmo Vergara relacionados ao intimismo, como a nostalgia, a infelicidade amorosa, esvaziamento do enredo exterior/ retrato do cotidiano e a epifania. Focaremos aqui o aspecto da nostalgia, presente na maioria de seus contos. Para isso selecionamos alguns textos em que isso aparece de maneira mais acentuada para mostrar de que forma isso acontece.

Quando falamos em nostalgia, logo nos vêm à cabeça substantivos abstratos, como saudade, dor, perda, angústia e é essa carga semântica que Vergara consegue mostrar muito bem nos contos selecionados para análise.

Entendendo a nostalgia como saudade de algo que se deixou de ter ou ser, como mostra uma das definições do dicionário Houaiss (2009),⁵ podemos perceber sua existência em toda a obra de Vergara. Escolhemos os contos “Cadeiras na calçada” (1936) e “Seu Paulo convalesce” (1934), que intitulam os dois livros nos quais estão inseridos, por trazerem como personagens principais pessoas bastante nostálgicas e cujas lembranças e saudades tornam possível a narrativa de caráter intimista.

Em “Cadeiras na calçada”, Seu Sousa é um idoso viúvo que vai à casa de um amigo para conversar com ele e sua família. O enredo do conto é a conversa que ocorre em uma quente tarde de domingo entre amigos sentados em cadeiras na calçada. Seria um enredo bastante banal se observado apenas pelo lado físico. Entretanto, a narrativa psicológica que Vergara faz do personagem é extremamente rica e ela se torna o próprio

⁵ HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

enredo do conto, sobrepondo-se às descrições físicas e do ambiente externo, que acabam se tornando secundárias diante do retrato da interioridade do protagonista.

Durante a conversa dos amigos, a atenção de Seu Sousa é desviada para as pernas da filha mais nova de Seu Lara, chamada Gilda. A menina de treze anos está de vestido, e a visão das pernas moças desperta no idoso as lembranças de sua juventude e de sua falecida esposa. A trama psicológica desencadeada por essa visão é narrada de forma que a voz do narrador e a voz interior do personagem se confundem:

Seu Sousa desistiu de falar porque os olhos bateram no joelho da filha mais moça de seu Lara, que está sentada ao lado da irmã e cruzou as pernas.

Essas meninas de treze anos e de corpo de moça... Os seios, já definidos, apontando, as coxas, já firmes e bonitas, aparecendo de mais, pela indiscreção do vestido curto e justo... Os sapatos, sem meia. A perna luzente. Garanto que é a mãe que faz ela se vestir assim. Essas mães que não querem envelhecer... Mas que joelho! Redondo, redondíssimo, pedindo a mão em concha, que o esconda, que o aniquile... Não, mas não fica bem olhar assim para a filha do amigo...

Agora, Sousa fala, com seu jeito especial de falar... (VERGARA, 1936, p. 08)

Percebemos então que o trecho destacado começa com a tradicional narração em terceira pessoa e no parágrafo seguinte já temos a narração em primeira pessoa, indicando que a “voz” seria então a de seu Sousa. De acordo com as classificações de Humphrey, podemos enquadrar essa narração em primeira pessoa como monólogo interior direto, pois entramos em contato direto com a consciência do personagem, sem que o narrador precise nos guiar. Somos colocados em contato direto com aquilo que Sousa está pensando.

A alternância entre primeira e terceira pessoa aparece novamente neste trecho:

Seu Sousa desperta. Bebe a água, sofre, de um sôro. Depõe o copo vazio na bandeja, tremendo tanto a mão que se nota o ruído fininho das duas louças se roçando.

- Obrigado, menina.

Será que ela não senta, de novo? Será? Ah! Deixou o copo e a bandeja debaixo da cadeira e sentou, sim. Cruzou as pernas. O joelho. Mas será que a mãe não vai achar delicioso o copo e a bandeja ali e não vai mandar Gilda levar para dentro? Não, acho que não vai mandar.

Quando adquire a convicção de que a mocinha vai ficar ali mesmo, de perna cruzada, de joelho aparecendo, seu Sousa sente uma vontade enorme de falar, de falar abundantemente:

- Que calor! (O assunto não quer vir). Que calor, Sousa! Que calor, minha senhora!

A senhora censura, rindo:

- O senhor não quis tomar água gelada...

Seu Sousa fica aflito:

Não, não é isso... O que eu quero dizer é que este calor... este calor me faz lembrar meu tempo de caixeiro-viajante no Mato-Grosso... Me lembro bem. (Ó! Descruzou... Ah! Mas foi para mudar de perna. Cruzou de novo. Estava cansada, a coitadinha...) Me lembro. Fazia um verão dos diabos. [...] (VERGARA, 1936, p. 14-15)

Podemos notar nesse trecho como o autor percebe com clareza a indissolubilidade entre aquilo que pensamos e aquilo que falamos, visto que as duas ações ocorrem concomitantemente e assim ele as representa, sem a necessidade de separar aquilo que acontece exteriormente e o que acontece no interior. Essa mescla é feita apenas através do uso de parênteses.

Telmo Vergara escreve seus textos tendo como tema as angústias inerentes ao ser humano.. O foco está no homem e seu interior, sendo os acontecimentos exteriores apenas propulsores de todos os sentimentos. Característica das narrativas intimistas, o narrador conhece tudo o que se passa no pensamento dos personagens e por isso pode nos mostrar aquilo que talvez até os próprios personagens não percebam, aquilo que está escondido em alguma instância de seu interior. Neste trecho percebemos a articulação entre saudade do passado e contemplação do presente, bem como os efeitos gerados no personagem:

Uma manhã, na saída da missa, conheci a falecida. Era bem bonita, não era, Lara? (Outro olhar melancólico, desta vez não para o joelho de Gilda, mas para todo o corpo, da cabeça aos pés). Olhei-a, me olhou... Havia um baile, de noite...

Seu Souza fala, fala, num tom macio e confidencial, sentindo uma tristeza mansinha, suave, gostosa mesmo, mas uma tristeza que acharia muito bom fazer a cabeça grizalha de seu Souza repousar naquele corpo adolescente e morno, naquele cólo por certo muito branco, naqueles braços acariciadores, enquanto a mão cansada de seu Souza descansasse, aberta, no joelho luzente e nédio, enquanto seu Souza se queixasse, se queixasse de cousas infantís e bôbas...

- A falecida era muito ciumenta... Uma vez, noutra baile, na casa de uma amiga... (VERGARA, 1936, p. 20-21)

No livro “Seu Paulo convalesce (E mais 12 histórias)”, o conto que o intitula nos traz mais uma rica amostra de nostalgia. Seu Paulo é um idoso de setenta anos, dois meses e vinte e nove dias, como ele mesmo detalha. O senhor que se recupera de uma forte gripe sai para dar uma volta e tudo o que vê pelo caminho lhe traz saudosas lembranças do passado e parece mostrar-lhe como o tempo passou e como ele está velho.

Paulo é chefe de repartição aposentado. Nesse passeio, por ainda estar em recuperação, ele se sente fraco e por isso passamos a conhecer sua idade, que foi lembrada e utilizada como justificativa para tamanha fraqueza. O narrador tem acesso aos pensamentos de Paulo e mais uma vez intercala sua narrativa onisciente ao monólogo interior direto:

Cuidado com o bonde. Passou. Que rapariga bonita a que ia na terceira janela. Vestido encarnado. Cor simpática. Sempre lhe agradou. Aquela rapariga é inteligente. Num vestido azul, amarelo, verde ou preto – num vestido que não fosse encarnado, ela seria qualquer coisa assim como uma noiva trajando luto, saia, sapatos, véu, flores de laranjeira - tudo preto. Aquela namorada que tivera aos vinte e três anos – dois anos antes de casar com a defunta – usava vestido vermelho. Talvez fosse por isso que até hoje não esquecera o gosto do seu seio. Do rosto não se lembrava (Que engraçado! A gente, por mais que se esforce, quinze dias depois da separação, não se recorda mais do rosto da bem-amada!), do rosto não se lembrava, mas do beijo, do seio, do vestido... Também não esquecera o rumor dos passos da criada, se aproximando da sala... A Ana ajeitara o corpinho, rápida. Por que será que, quando são pegadas em flagrante, as mulheres sabem disfarçar com muito mais naturalidade que os homens? Estes são de uma burrice incrível... Se a falecida usasse vermelho encarnado, talvez ele a tivesse amado um pouco. E a Ana, agora, com sessenta e tantos anos, ainda usará vestido dessa cor? Está morando no Rio, desde que casou, isto é, há quarenta anos... Chi! Quanta confusão... E que pensamentos ridículos para um velho... Efeito da convalescença... E do sol... Como este bate de cheio na parede das casas! Deixa todas bonitas, claras, mesmo as feias, as desajeitadas, as velhas. O sol deixa novas as casas velhas... Paulo deve estar com uma cara de casa velha banhada de sol... (VERGARA, 1934, p. 08-09)

Percebemos então a repercussão dos fatos cotidianos dentro do personagem, trazendo a nostalgia e certa angústia, visto que o senhor considera seus pensamentos inadequados para alguém da sua idade e percebe quanto tempo já se passou desde que viveu os bons momentos dos quais se lembra.

Percebe-se também o esvaziamento do enredo externo. No trecho acima citado, o bonde faz parte do enredo externo, mas é trazido apenas como propulsor daquilo que interessa mostrar, o desenrolar do enredo interno, onde está aquilo que parece importar mais na obra de Vergara. Vejamos mais um trecho onde é mostrado um indício de modernidade (assim como o bonde, no trecho anterior), mas que acaba servindo para novamente ingressar no interior do personagem:

Passam-se minutos. Seu Paulo não pensa na amada. Apenas sorri, de leve. De repente, estremece. Que rumor é esse? (Seu Paulo se vira para a direita) Ah! É o tal de rink. Seu Paulo não vira ainda um rink⁶- dêsses modernos, bem entendido. Quando começou, ou melhor, quando recomeçou a mania, ele estava de cama, às voltas com a morte. Mas, os rinks do seu tempo ele conhecia. Devem ser a mesma coisa. E como ele andava bem. Ah! Ele está se lembrando. Foi num rink que conheceu a Ana. (A falecida, não. Esta, conheceu atrás do balcão do futuro sogro). A Ana deslizava, com graça, tinha qualquer coisa de pássaro que vai levantar vô. Dava um, dois, três impulsos e deslizava, para recomeçar em seguida. Um pássaro que vai levantar vô e desiste. Poeta. Boa!
- Estás ridículo, velho! Estás ridículo! Poeta e setenta anos. Não. E setenta anos, dois meses e vinte e nove dias
E esta vontade de chorar... É o cúmulo! Está chorando, mesmo. O gosto salgado. Velho ridículo! Velho ridículo! (VERGARA, 1934, p. 12)

⁶ Termo definido por Steyer (2006) como Patins ou ringue de patinação. Não encontramos outra definição para tal termo.

Temos neste conto outra forma de representação da interioridade: o monólogo, que dessa vez não é interior, pois é falado. Ele aparece mais de uma vez no conto e o pensamento do personagem é implantado no texto através do uso de travessão, pois Seu Paulo inicia um diálogo falado consigo mesmo:

– Estou meio cansado. Respiração curta. Parece que subi uma escada interminável... Não deves caminhar muito, meu caro. Convalesces de uma formidável e complicada gripe. Gripe num velho de setenta anos... de setenta anos, dois meses e vinte e nove dias – é coisa muito séria. Quasi me fui. Devo ter um aspecto de fantasma, de redivivo. E por que não me fui, não me sumi definitivamente? O’ hipócrita! Onde foste arranjar a suficiente dose de canalhice, de fingimento para fazer semelhante pergunta? Sumir-se definitivamente... Não morreste e estás contentíssimo por isso! Tens mais amor à vida que um condenado que vai subindo os degraus da força! (VERGARA, 1934, p. 11)

Seu Paulo então começa a pensar na morte, embora assumo ter grande amor pela vida. A nostalgia atinge seu ponto máximo quando ele encontra um menino passeando pelas mãos da criada. Nesse momento ele passa a analisar o que acontecerá com o menino conforme ele for crescendo:

Olha o gurizinho, que passa pela mão da criada. Deve ter uns cinco anos. Daquí a dez ou doze, o primeiro amor. Provará o gosto da vida na bôca rubra e quente. Dirá que a bem amada, no rink, parece um pássaro levantando vôo. Daquí a dez ou doze anos... seu Paulo... seu Paulo será caveira, pó. Horrível! Pó... Aquele guri é uma bofetada no seu rosto! Velhice infame! A mocidade é tudo! O amor é tudo! Os homens, cercados pelos amigos e pela família, deveriam suicidar-se no dia em que fizessem quarenta anos... (VERGARA, 1934, p. 12-13)

A partir da experiência própria, o personagem passa a tentar prever o que acontecerá com a criança que, por coincidência, também se chama Paulo. O menino serve quase como um espelho que, ao ser olhado, causa uma sensação de felicidade doída:

- Moça! Traga êsse menino aquí, um pouquinho. Obrigado. Que bonitinho! Gostas do vovô? Gostas? Como se chama êle? Paulo? Olha, Paulo, somos tocaios... Dá um beijinho no vovô. Ué, não é preciso chorar... Se assustou? Eu não sou o velho que carrega as crianças no saco. Outro beijinho, sim? Até logo, Paulo. Até logo menina. Obrigado. (VERGARA, 1934, p. 13)

Embora a nostalgia seja uma saudade um pouco doída, um pouco sofrida, não é algo que traz grande tristeza ou atinge de maneira negativa as personagens de Vergara. Esse conto termina de uma forma positiva, como se o encontro do velho com o menino lhe alegrasse, lhe desse forças:

Chorou. Também! Que beliscões! Dois...

Seu Paulo sorri o mais jovial sorriso que, até hoje, aclarou o rosto enrugado e sombrio de um velho de setenta anos, dois meses e vinte e nove dias.” (VERGARA, 1934, p. 13)

Vimos então que o autor já mostra características intimistas nas suas escolhas temáticas, ao tratar de sentimentos pessoais e impressões bastante subjetivas. Para expressá-las, utiliza-se de recursos característicos da literatura intimista.

4. Considerações finais

Vimos que Telmo Vergara, embora faça parte da geração Erico Verissimo e tenha sua obra em certa consonância com a literatura realizada na época, se afasta um pouco daquilo que caracterizou os textos das décadas de 1930 e 1940. Se para aqueles escritores o foco era o social, para Vergara o social estava diretamente ligado aos aspectos íntimos. O autor se preocupava em mostrar os efeitos que a modernização e os acontecimentos sociais causavam no interior humano.

As classificações literárias são estanques e pouco abrangentes, visto que é comum basear-se em determinados recortes das obras de autores para enquadrá-los em um movimento ou outro. Nas classificações de nossa história literária, Vergara acabou ficando sem um lugar definido. Embora consideremos injusto o seu apagamento, essa falta de classificação não é de todo ruim, pois mostra que sua obra é bastante rica para ser enquadrada em apenas um estilo, o que sem dúvidas a reduziria.

O autor, como vimos, realizou avanços em sua obra, focando aspectos pouco explorados na época, mas bastante utilizados posteriormente. Acreditamos ter sido possível perceber neste texto alguns aspectos intimistas presentes na obra desse autor, lembrando que, como já dissemos, é sempre feito um recorte nas obras a fim de classificá-las. Aqui nosso recorte focou os aspectos intimistas, com destaque para a nostalgia, embora seja possível estudar várias outras características por ele apresentadas. Não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de análise, mas apenas mostrar um recorte da obra de Vergara e analisá-la sob o ponto de vista da literatura intimista.

Esperamos que o trabalho possa contribuir para o resgate da obra do autor e também para um possível repensar da história da literatura de caráter intimista no Brasil, cujas primeiras manifestações, como tentamos explicitar, podem ser encontradas em autores anteriores àqueles tidos tradicionalmente como os precursores do intimismo brasileiro.

Referências

- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COSTA, Flavio Moreira da. **Antologia do conto gaúcho**. Rio de Janeiro: Simões, 1969.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUMPHREY, Robert. **O Fluxo da Consciência**. 7ed. Trad: MEYER, Gert. São Paulo: Editora Mcgraw-Hill do Brasil, LTDA, 1976.
- MELO, Cimara Valim de. **Lya Luft: percursos entre intimismo e modernidade**. 2005, 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.
- STEYER, Fábio Augusto. **A Estrada Perdida de Telmo Vergara**. Dissertação (Doutorado em Literatura Brasileira)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2006.
- VERGARA, Telmo. **Seu Paulo Convalesce**. Porto Alegre: Globo, 1934.
- VERGARA, Telmo. **Cadeiras na calçada**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- Woolf, Virginia. **Modern Fiction**. Disponível em:
< <http://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91c/chapter13.html>> Acesso em: 17/07/2012. 11:00 h.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O JOGO DE AUTORIA EM *JOSÉ*, DE RUBEM FONSECA

Caroline Wilt Araújo (Mestranda) – UEPG

Uma das personalidades que figuram no cenário literário contemporâneo brasileiro, José Rubem Fonseca, ou apenas Rubem Fonseca, apresenta uma vasta obra literária com exposição de um traço todo seu, uma espécie de marca do autor. Destacando-se em meio a tantos outros nomes de autores brasileiros, Rubem Fonseca criou um conjunto literário muito peculiar, o qual garantiu ao autor a imagem de um escritor de linguagem direta, precisa, sem espaços para digressões.

Autor de inúmeros contos, alguns romances, roteiros de cinema, Rubem imprimiu em seus escritos uma linguagem capaz de tocar os mais diversos tipos de leitores. Trazendo com grande frequência a temática do cotidiano urbano, o autor desenvolve narrativas que exploram a vida nas grandes cidades, as mazelas que as corrompem, com personagens provenientes das diversas camadas sociais.

Advogados, médicos, secretárias, donos de bar, comerciantes, matadores de aluguel, assaltantes, prostitutas, essas são as figuras representativas da sociedade brasileira presentes na obra do autor. Todas essas figuras são abordadas sem que haja uma hierarquização no que diz respeito à importância que eles assumem em seus textos. Ricos e pobres caminham lado a lado nas narrativas e esse entrelaçamento das classes é algo bastante característico nos seus escritos.

A obra fonsequiana, como um todo, é caracterizada por essa intensa representação daquilo que se pode chamar como o *outro lado da sociedade*, o lado marginal que muitas vezes permanece afastado das narrativas de outros autores, lado onde a violência e a sexualidade funcionam como elementos fundamentais na construção do ser humano. Os contos e os romances escritos pelo autor carregam descrições aguçadas que permitem ao leitor conhecer e se deparar com a subjetividade dos personagens. Com detalhada e ágil descrição da realidade, o autor permite àquele

que lê, entrar num universo de suspensão de juízo moral, onde o homem e seu universo são descritos cruamente.

O autor, em seu exercício de escrita, trabalha com a linguagem visando a sociedade em sua perspectiva mais genérica, não fazendo questão de priorizar ou embelezar a representação daquilo que reconhecemos como camadas altas da sociedade. Preocupa-se com os usos da língua, não no sentido de seleção daquilo que seria ou não apropriado, sua preocupação está em fazer o uso do nome de todas as coisas, sem valer-se de sinônimos ou palavras que sejam mais agradáveis aos olhos de quem lê. O autor busca tratar dos conflitos psicológicos, da violência, da realidade, sem dilemas, sem falsas expressões.

É notório o uso demasiado de palavrões em suas obras. Primeiramente, é preciso ressaltar que o uso de palavrões em determinadas obras, sejam elas de Rubem Fonseca ou não, exercem um papel fundamental na construção de sentido, de atmosfera, de caracterização de uma obra. É sabida a existência de muitos livros de autores que usam os tais palavrões sem que esses exerçam alguma função que não seja simplesmente chocar seus leitores. O uso ou não desses palavrões nesses casos, não interferem naquilo que a obra pretende transmitir em um primeiro momento.

Rubem Fonseca, por trabalhar com a crueza e com uma visão aguçada da realidade, utiliza palavrões de forma que, sem eles, sua obra perderia o sentido, o valor. O vocabulário utilizado para dar forma a sua obra é insubstituível. Essa é a marca central e modeladora daquilo que ele escreve e engana-se quem, em algum momento, pensa o autor utilizar palavras pesadas somente quando aparecem personagens marginais. O entrelaçamento das classes se dá justamente por essa linguagem que define a todos, ilustres e ordinários.

Tendo essas características em mente, o livro *José* (2011), de Rubem Fonseca, é um livro que logo nas primeiras páginas causa certa inquietação no leitor que conhece, mesmo que minimamente, as obras do autor. A inquietação decorre do fato de que a narrativa apresentada remete a certa indefinição quanto a quem narra, fazendo o leitor se questionar se o que é apresentado é algo ficcional ou factual. Por mais que a narrativa esteja sendo trazida na voz de terceira pessoa do singular, o tom narrativo é conflitante, remetendo ao mesmo tempo a um romance e a uma autobiografia. Essa mescla na narrativa nos permite perceber a existência de um novo e intrincado gênero, o qual tem seus limites difíceis de serem definidos e que é denominado como autoficção.

No romance que norteia esse trabalho, pode-se acompanhar um narrador contando sobre as memórias, sobre a trajetória desse personagem protagonista chamado José, que, não por engano, tem o mesmo nome do autor do livro – José Rubem Fonseca. Esquiva-se da construção mais usual em produções literárias que se caracterizam como autobiográficas: escreve em terceira pessoa para falar de si mesmo, de suas memórias.

Quando falamos de autobiografia, devemos levar em conta algumas características próprias desse tipo de escrita. Ainda que Rubem Fonseca seja um autor que dá voz as classes marginais, àqueles que estão de certo modo excluídos da sociedade, ele não deixa de ser, com o livro *José*, um representante daquilo que Philippe Lejeune expõe nas primeiras linhas de seu ensaio presente em seu livro *O pacto autobiográfico*:

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O “silêncio” das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres. (LEJEUNE, 2008, p.113)

Mesmo que o autor não assuma explicitamente o caráter autobiográfico de seu livro, essa ainda é uma atividade reservada às classes privilegiadas da sociedade, não cabendo aos pobres esse tipo de revelação de si mesmo.

Ainda que aquilo que está sendo narrado, contado ao leitor não esteja exposto em primeira pessoa, o fato desse “tal” José ganhar espaço em uma obra literária já define o seu grau de importância, esse José em questão não é um qualquer. Portanto, essa é uma das jogadas narrativas do autor. Para se afastar dessa característica da autobiografia (esse tom de superioridade e de diferença de classes que ela assume), Rubem Fonseca inseriu esse narrador em 3º pessoa para que esse José se tornasse um personagem comum, simples, que não se impõe e é digno de atenção como qualquer outro, mas sem que revelasse esse caráter de confissão. Esse José não nos fala, ele nos é apresentado por esse narrador, por esse olhar do outro.

O autor eliminou de certa forma, nesse livro, a discussão desenvolvida por Lejeune quanto a questão do modelo e do redator para uma autobiografia. O autor encarnou os dois papéis que Lejeune assim distingue no processo de construção de uma autobiografia:

- O modelo tem por função dizer o que sabe e responder às perguntas, ficando, portanto, nessa etapa, isento de responsabilidade (...) O redator se vê, ao contrário, incumbido de

todas as funções de estruturação, de regência, de comunicação com o exterior. (LEJEUNE, 2008, p. 119)

Sendo o modelo e o redator de suas memórias, Rubem Fonseca age como biógrafo de si mesmo.

Roland Barthes em *O grau zero da escritura*, afirma que o estilo revela a essência do escritor, revela parte do que ele é e ainda afirma que a linguagem é a pessoa e a pessoa é a linguagem. Portanto, por mais que Rubem Fonseca tente se esquivar do tom autobiográfico, seu estilo, seu impulso original está marcado em cada escolha de palavras, em cada elaboração de sentenças da obra. Seu estilo se revela de modo não intencional. Leitores conhecedores das características da escrita fonsequiana logo notam a essência do autor correndo pelas páginas de José, sua característica legitimadora, como por exemplo, o intenso uso de palavras rebuscadas, os momentos em que se detém em explicações pormenorizadas de alguns objetos e eventos, etc.

O uso da terceira pessoa dá liberdade para que o autor lide com o narrador. No caso de José, a obra nos mostra a vida de um homem envolvido com a literatura desde muito jovem. Seu fascínio era tanto que o narrador chega a afirmar que a vida de José quando criança não era naquele espaço físico que dividia com os pais, mas sim naqueles mundos repletos de lugares e personagens fantásticos que a literatura lhe proporcionava.

Lembra que até os oito anos de idade seu pai, sua mãe e dois irmãos moravam em uma confortável casa localizada numa cidade do estado de Minas Gerais, mas ele não vivia ali. Durante aqueles oito anos de sua vida viveu em Paris. (...) As narrativas desses autores fizeram-no íntimo de reis, papas, duques, cardeais, grandes inquisidores (...)" (FONSECA, 2011, p.7)

Nos dias atuais é cada vez mais progressivo o interesse e as discussões a respeito do sujeito. Esse levantamento que vem acontecendo cada dia mais sobre a subjetividade permite um acesso muito maior ao que se passa no interior dos personagens e isso se dá devido às novas formas de narrativas provenientes dessa percepção mais profunda do sujeito.

Em *José*, Rubem Fonseca ficcionaliza suas memórias, sua experiência pessoal na intenção de que seu livro seja lido como um romance e não como uma autobiografia. O autor deixa de usar a primeira pessoa e passa a escrever na terceira pessoa do singular, ou a terceira pessoa do Romance, como enuncia Barthes. Segundo ele, a terceira pessoa é a convenção-tipo do romance. Distancia a ação, cria uma ilusão de objetividade. O leitor acaba sendo guiado à uma imagem objetiva do real e tem a

sensação de que essa narrativa em terceira pessoa estabiliza o romance. Ao usar o *ele*, parecem ficar muito mais claras as pretensões fictícias da obra. De acordo com Barthes:

Essa função ambígua do “passé simple” é também encontrada em outro fato de escrita: a terceira pessoa do Romance. [...] O “ele” é uma convenção típica do romance; à semelhança do tempo narrativo, ele indica e cumpre o fato romanesco; sem a terceira pessoa, há impotência em se atingir o romance, ou vontade de destruí-lo. O “ele” manifesta formalmente um mito [...]. A terceira pessoa, como o “passé simple”, devolve pois esse ofício à arte romanesca e fornece aos seus consumidores a segurança de uma fabulação credível e no entanto continuamente manifestada como falsa. (BARTHES, 2000, p.136)

A autoficção é um tipo de escrita híbrida, pois agrega em si pedaços de realidade camuflados de ficção. Pode ser considerada uma variante da autobiografia, no entanto, não cabe dizer que ela se molda de acordo com aquilo que Lejeune propõe, de que se estabelece um pacto entre autor, narrador e personagem – o pacto autobiográfico. O autor expõe que é a afirmação de identidade que se expressa no texto, identidade conferida através da fala do *eu*. Autor, narrador e personagem seriam a mesma pessoa, o autobiógrafo e o autobiografado.

Rubem Fonseca exerce sua capacidade auto-reflexiva valendo-se das memórias para construir a presença de um eu soberano e um eu distanciado de sua própria história. A escrita de si é um exercício de autoanálise, portanto, o autor de uma autoficção confere ao texto, sua vida, seus dilemas. O texto é uma representação daquilo que o autor precisa exteriorizar. Existe, é claro, uma distância entre aquilo que foi escrito e aquilo que foi realmente vivido, e nessa distância o autor se vê, toma consciência de si. Na ficcionalização de sua própria história, é permitido um trabalho de melhoramento ou de idealização de si, aqui não mais se tratando de um *eu*, mas sim de um ser ficcional.

De certa forma, as memórias trazidas em *José* traem o leitor quanto a sua origem. O eu soberano é aquele que sabe tudo sobre o personagem, está dentro de sua consciência. O eu distanciado passa a existir quando essas memórias são jogadas no papel por uma terceira pessoa, deixa de parecer próxima ao autor. O *eu* do discurso referencial se projeta no *ele*.

A autoficção acaba por se moldar na descrença de uma verdade literal. O discurso que se instaura em uma obra desse tipo tem mais a ver com a construção fragmentada de memórias imbuídas de ficção do que de um relato absoluto que se possa fazer. Ela é a ficcionalização de fatos e eventos reais.

Ao escrever *José*, José Rubem Fonseca tenta estabelecer um pacto com o leitor, semelhante ao pacto autobiográfico, principalmente quando dá o seu próprio nome ao personagem, mas ao mesmo tempo esse pacto é rompido por essa construção literária que acaba mesclando autobiografia com romance. Essa escrita chega a ser bastante polêmica uma vez que ela tem a capacidade de desorientar o seu leitor.

Em uma autobiografia o autor tem o comprometimento de falar a verdade, contar somente aquilo que foi verdadeiramente vivido. Para esse fato, Lejeune atribui o nome de ‘princípio de referencialidade’, em que o leitor é levado a crer que o nome presente na capa do livro se refere ao mesmo nome que está contando a história. Na autoficção, esse acordo não existe, uma vez que se mistura com a construção do romance.

Talvez, a chave para esse gênero seja o uso do nome próprio. Autor e personagem tem o mesmo nome, e é aí que se encontra o grande traço que permite essa confusão. Se assim não fosse, a autoficção seria muito difícil de ser identificada e acabaria sendo entendida como outro gênero. É através do nome que o leitor é despertado para as semelhanças e para o jogo narrativo que se apresenta.

Ao escrever *José*, não nos parece exagero dizer que Rubem Fonseca exhibe plena consciência a respeito da polêmica que sua obra causaria e sobre as questões e dúvidas que ela geraria nos leitores. É provável que não esteja nas mãos do acaso o fato de que nas linhas iniciais de *José* encontramos uma citação do poeta e ensaísta russo Joseph Brodsky sobre memória: *a memória trai a todos, é uma aliada do esquecimento, é uma aliada da morte.* (FONSECA, 2011, p.5)

Tentando alertar o leitor sobre os possíveis enganos no decorrer da leitura, o que se segue após a citação de Brodsky é ainda mais revelador:

Ao falar de sua infância José tem que recorrer à sua memória e sabe que ela o trai, pois muita coisa está sendo lembrada de maneira inexata, ou foi esquecida. Mas ele gostaria de concluir, ao fim dessas lembranças tumultuadas que a memória pode ser uma aliada da vida. Sabe que todo relato autobiográfico é um amontoado de mentiras – o autor mente para o leitor, e mente para si mesmo. Mas aqui, se alguma coisa foi esquecida, ele se esforçou para que nada fosse inventado. José cita Proust: “a lembrança das coisas passadas não é necessariamente a lembrança das coisas como elas foram”. (FONSECA, 2011, p.6)

José, afirmando que se esforçou para que nada fosse inventado, admite ao leitor sua posição de tentativa, mas não garante em momento algum a expressão de uma verdade absoluta. Tenta aproximar o leitor de sua suposta verdade, jogando com as

palavras ao dizer em um momento que se esforça para não inventar mas também afirma que a *lembrança das coisas passadas não é necessariamente a lembranças das coisas como elas foram*.(FONSECA, 2011, p.6)

Nesse processo curioso de construção de uma obra com as características de autoficção, é possível tomar as observações e comentários de Philippe Willemart como mais um texto que contribui para a discussão dessa nova forma literária. Philippe afirma que:

Escutando todos os terceiros, o escritor se torna não comente o scriptor, isto é, instrumento dessa escuta que lhe sugere a escritura, mas também, anônimo, de certa maneira, ele se multiplica, perde sua identidade primeira e se dissolve: “Na onda em que te insinua, tua jubilação nua”.(WILLEMART, 2009, p.146)

E ainda completa:

Portanto, sustentarei, apesar da diferença entre o pacto autobiográfico e o pacto de ficção estabelecido por Philippe Lejeune, que o gênero autobiográfico existe raramente no sentido de uma narrativa correspondente realmente às intenções do escritor e aos fatos vividos, e segunda tese, que tudo o que se aproxima ou se diz autobiográfico é, muitas vezes, autoficção ou mesmo ficção. (WILLEMART, 2009, p. 147)

Diante das estratégias de construção dessa obra, é possível afirmar que a narrativa de Rubem Fonseca transita entre dois gêneros literários, a autobiografia e o romance. Na própria ficha catalográfica do livro, consta a informação de que o livro trata-se de uma ficção, portanto, toda a discussão se estabelece a partir daquilo que está descrito nas primeiras páginas. A utilização do nome do autor no personagem e as várias circunstâncias descritas no livro que podem ser confirmadas na vida real conferem ao livro certo caráter autobiográfico ao mesmo tempo em que o livro carrega em si a estrutura de um romance, com narrador em terceira pessoa. Essa mescla de gêneros ficou denominada como autoficção pelo escritor francês Serge Doubrovsky, que se debruçou nos estudos sobre esse novo gênero.

Referências:

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris: Galilée, 1980.

FONSECA, Rubem. **José**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.



GUSDORF, George. Condiciones e limites de la autobiografia. In: LOUREIRO, Ángel (org). **La autobiografía e sus problemas teóricos: Estudios e investigación documental.** Barcelona: editorial Anthropos, 1991.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação.** São Paulo: Perspectiva, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LEITOR NÃO PODE CHORAR PELO LEITE DERRAMADO: A TEORIA DOS EFEITOS NA OBRA DE CHICO BUARQUE

Renata da Silva Dias Pereira de Vargas (mestranda) – Uniandrade

1. A teoria dos efeitos de Wolfgang Iser

Ao escrever um texto o autor faz apenas parte do trabalho, um texto não está pronto ao ser terminado, é somente na leitura que a obra se completa. “Para Stanley Fish, Jonathan Culler e Wolfgang Iser o texto só ganha existência no momento da leitura e os ‘resultados’ dessa leitura são fundamentais para que se pense seu sentido.” (Zappone, 2005, p. 155).

Sabendo disso e considerando as teorias de Jauss¹ Iser² a respeito, respectivamente, da estética da recepção e da teoria dos efeitos, é que esse trabalho irá se basear.

[...] uma crítica central à teoria do efeito estético diz que ela sacrifica o texto à arbitrariedade subjetiva da compreensão, pois o analisa à luz da sua atualização e ignora, desse modo, sua identidade. Mas é óbvio que o texto [...] incorpora uma série de premissas que não podem ser garantidas de forma automática. (ISER, 1996a, p. 56)

Uma obra quando é produzida está inserida em um contexto histórico, político e social, que podem ou não fazer parte do horizonte de expectativas daquele momento. “Recuperar a experiência de leitura e apresentá-la como base para se pensar tanto o fenômeno literário quanto a própria história literária.” (Zappone, 2005, p. 154).

É necessário entender ou perceber como se dá a condição histórica desta recepção de uma obra, se essa atende ao horizonte de expectativas do leitor ou se se afasta muito deste horizonte. Este aspecto será percebido de acordo com o grau de estranhamento do leitor diante do texto, que pode, como consequência, atrair ainda mais o leitor. Segundo Iser (1996a, p. 71):

¹ Hans Robert Jauss, 1921- 1997. Um dos maiores expoentes da estética da recepção.

² Wolfgang Iser, 1926-2007. Precursor da chamada teoria dos efeitos.

Wolff esboça a história de um processo de democratização da ideia do leitor; sua definição requer um conhecimento bastante profundo do passado e da história social do público; só por meio desse conhecimento pode ser avaliado o alcance e a função da ficção do leitor no texto, de qualquer forma, a ficção apreendida do leitor, discernível em cada caso, permite reconstruir o público que o autor queria alcançar.

Um texto traz em si um potencial de efeitos que precisa ser descoberto e interpretado pelo leitor, que deve utilizar de seu repertório para completar a obra, pois este texto tem uma intenção que o leitor consegue ou não perceber.

O repertório de um texto ficcional tem graus reconhecíveis de complexidade que influenciam de maneira diferente a situação entre texto e leitor. Pela introdução de elementos literários do passado certos graus de determinação são marcados; estes estabelecem um horizonte no texto, que oferece ao mesmo tempo o quadro de situações para o diálogo entre texto e leitor. (ISER, 1996a, p. 148.).

É por isso que há tantas interpretações para um mesmo texto, é esse repertório que permite uma ou outra interpretação, trata-se então de um processo individual de interpretação. Assim, Iser (1996a, p. 46) afirma que “há a necessidade de interpretação, indispensável para a compreensão do texto como um todo articulado”.

Os efeitos de um texto só são causados no leitor no momento em que é lido, sem a leitura, o texto é apenas um potencial em suspenso. Trata-se de relação dialógica entre texto e leitor, fazendo parte desse exercício dialógico a imaginação do leitor. “O texto só seria literário mediante uma consciência que o experimentasse, e tal experiência só seria propiciada mediante a atuação do leitor.” (Zappone, 2005, p. 155).

A experiência de leitura, o conhecimento de mundo do leitor, seu repertório são essenciais para a produção de efeitos de um texto e para perceber a intenção escondida nesse texto, que transmite conhecimento, mas que também antecipa e sugere mudanças, que responde aos questionamentos do público, que atende às suas perspectivas. Por isso, um leitor sem repertório apropriado pode não entender a obra porque lhe falta o necessário para interpretá-la.

O leitor não pode se enganar, na construção do texto o autor faz uma imagem do leitor que quer alcançar e por isso a este não é dado chance de escolher livremente um ponto de vista, pois há uma intenção presente internamente no texto. O texto pressupõe um público que abra mão de seus preconceitos formais e estruturais, que esteja aberto às inovações literárias, pois é através do estranhamento que a obra abre caminho para atingir o leitor.

Uma obra é recebida e retomada diante da mudança do horizonte de expectativa de uma época, assim se propaga para públicos posteriores que se apropriam novamente desse texto do passado. Da mesma forma a obra literária de referência tem o intuito de afastar-se do horizonte de expectativas do público, causando certo distanciamento, que garante o valor estético.

Sendo assim, o valor de uma obra não pode ser dado levando-se em conta apenas sua recepção inicial, é necessária uma análise da história de sua recepção para entender a intenção do texto, para somente então produzir um juízo a respeito. Cada texto tem uma recepção diferente dependendo do contexto histórico do momento em que é lido, assim, o leitor pode refletir a respeito dos efeitos éticos, sociais, políticos, psicológicos que a obra passa a suscitar nele no momento da leitura.

A literatura atende ao seu papel de reflexão e emancipação, de que as discussões a respeito de formas de interpretações não podem estar estagnadas, porque são processos em constante transformação e é disso que uma obra de arte é feita. Dessa forma, faz sentido que se afirme que a quantidade de espaços vazios e de não dito vão delimitar se uma obra é culinária ou de referência. Sendo assim, o leitor precisa resgatar sua experiência para então inferir certas informações que são deixadas pelo não-dado, pois o sentido de um texto é produzido na consciência de cada leitor, levando em consideração o modo como a obra é lida e recebida pelo público no decorrer da história e essa relação possui, na maioria das vezes, implicações históricas. Por isso, segundo Zappone:

Estética da recepção e suas vertentes providenciam um espaço, não novo, mas mais amplo, para que se pense a literatura como categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação. Nesse sentido, sua crítica aos modelos tradicionais de historiografia literária é plenamente válida e pertinente. (2005, p. 162).

2. A teoria dos efeitos em *Leite derramado*

Após analisar as considerações a respeito da estética da recepção e a teoria dos efeitos, percebe-se que a teoria dos efeitos é uma vertente e que alguns conceitos são retomados por Iser. Neste caso, faz-se necessário exemplificar como a teoria pode ser percebida na prática, para tanto será tomado como objeto de análise a obra *Leite derramado* de Chico Buarque.

Iser afirma que para o entendimento de um texto é necessário que o leitor leia contra seus próprios preconceitos (1996a, p. 31). Em *Leite derramado* há a seguinte cena:

Fui tomando gosto por aquilo, não havia dia em que não andava o Balbino trepar nas mangueiras uma porção de vezes. E eu já desconfiava que ele também se movia ali no alto com malícias, depois tinha um jeito meio feminino de se abaixar com os joelhos juntos, para recolher as mangas que eu largava no chão. Estava claro para mim que o Balbino queria me dar a bunda. (BUARQUE³, 2009, p. 26/27).

Percebe-se que o leitor tem a necessidade de fazer um pacto ao abrir um livro, parte desse pacto é deixar de lado sua moral, suas concepções, suas crenças, do que lhe parece certo ou errado. Deixar de lado também seu preconceito formal e estético em relação à forma de construção da obra literária, pois no caso desta obra há um fluxo de consciência constante, quebras temporais, a falta de linearidade, a repetição e a imensidão de lugares vazios deixados pelo narrador. E por último, abrir mão de qualquer preconceito racial e homossexual, pois para a realidade do narrador é aceitável que um empregado lhe sirva da maneira que lhe convier, e o empregado, por sua vez, sentir-se-á satisfeito por atender às necessidades do patrão. E ainda, sendo Balbino escravo, entende que faz parte de sua situação satisfazer o patrão sem questionar sua condição.

Em outro trecho: “Minha mãe era de outro século, em certa ocasião chegou a me perguntar se Matilde não tinha cheiro de corpo. Só porque Matilde era de pele quase castanha, era a mais moreninha de sete irmãs, filhas de um deputado correligionário do meu pai”. (B., p. 41).

Nesta passagem, é evidente o contexto social no qual os personagens estão inseridos, a visão de mundo desses personagens, muitas vezes, parece ao leitor, retrógrada e preconceituosa, mas é parte da essência deles, da formação desses indivíduos e parte fundamental da intenção que o texto tenta apresentar ao leitor. Diante disso, Iser afirma: “Uma obra é testemunho de uma época, condições sociais e não perde capacidade de comunicação mesmo depois que sua mensagem se tornou histórica.” (1996a, p. 39/40).

³ Todas as referências a *Leite derramado* serão feitas pela sigla B., juntamente à página do livro, conforme referências bibliográficas.

É necessário refletir também o fato de que em *Leite derramado* há o testemunho de uma época, de uma sociedade. O relato do narrador acontece após a ditadura e mostra o contexto social e histórico no qual está inserido, como o mundo das drogas, os evangélicos, a urbanização das cidades, etc. O que remete a outra afirmação apresentada por Iser: “As frases escritas de textos ficcionais, ao serem enunciadas, sempre ultrapassam o texto impresso para relacionar o receptor com realidades extratextuais.” (1996a, p. 105). Afirmação que pode ser percebida no seguinte trecho:

Talvez até seja um avanço para os negros, que ainda ontem sacrificavam animais no candomblé, andarem agora arrumadinhos com a Bíblia debaixo do braço. Tampouco contra a raça negra nada tenho, saibam vocês que meu avô era um prócer abolicionista, não fosse ele e talvez todos aí estivessem até hoje tomando bordoadas no quengo. (B., p. 302).

Nesta passagem percebe-se uma forma de prender a atenção do leitor, que é trazer a narrativa para próximo da realidade do leitor, principalmente em situações que geram polêmica. O leitor aspira a fazer, de alguma forma, parte dessa situação, refletindo a respeito, esboçando uma opinião, percebendo que o texto se conecta com o seu cotidiano, com seus conflitos.

O ponto de vista do leitor pode ser trazido para um ponto de reflexão, se contrapondo ou não a o ponto de vista do narrador, dos personagens e até do autor, pois como todo texto tem uma intenção, o leitor há de perceber esses pontos de vista presentes no texto, para não ser manipulado, apenas levado a reflexões a respeito. Se ele concorda ou não, é algo individual e particular seu, e isso não deve ser acrescentado ao texto, pois se corre o risco de sua visão se sobrepor à dos personagens e do autor. Sendo assim, o leitor usa de seu conhecimento para perceber os pontos de vista, não para questioná-los, ou derrubá-los.

As ações e pensamentos devem ser percebidos e entendidos segundo o ponto de vista das personagens e de acordo com o contexto histórico, político e social nas quais estão inseridas e levando em consideração a visão que o autor imaginava inserir no leitor através do texto, o que pode, claramente, ser percebido na obra de Chico Buarque.

Outras questões apresentadas na teoria de Iser são a indeterminação, as lacunas e as ambiguidades, que devem ser analisadas uma a uma, pois estão amplamente presentes em *Leite derramado*.

Um texto literário ficcional sempre apresenta lacunas, lugares vazios que devem ser preenchidos pelo leitor no ato da leitura, depende da consciência imaginativa do leitor preencher esses vazios. Nesse sentido é relevante perceber a importância da indeterminação de uma obra, pois quanto maior esta, mais será exigido do leitor enquanto parte do processo de produção de efeitos dessa obra.

Há informações que não são apresentadas, mas que o leitor percebe pelo contexto em que o trecho está inserido, por informações que já foram dadas e pela imaginação do leitor. Seguem dois exemplos encontrados no texto de Chico Buarque:

Sirene na rua, telefone, passos, há sempre uma expectativa que me impede de cair no sono. (B., p. 12). Daí a eterna impaciência, e adoro ver seus olhos de rapariga rondando a enfermaria: eu, o relógio, a televisão, o celular, eu, a cama do tetraplégico, o soro, a sonda, o velho do Alzheimer, o celular, a televisão, eu, o relógio de novo, e não deu nem um minuto. (B., p. 25).

No primeiro trecho o leitor deverá entender que a sirene faz parte do barulho da rua, já que o hospital está em um meio urbano; que nesse hospital há telefones que tocam e que muitas pessoas passam por ali, o que gera certo barulho, por isso, passos. No segundo trecho, o narrador faz um giro de trezentos e sessenta graus pelo seu quarto no hospital, relatando o que está a sua vista, e que seu mundo se resume a este local e por isso mesmo que as horas teimam em passar. Nos dois casos a teoria dos efeitos se faz presente, pois “enquanto ficção ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes na análise do efeito e da recepção da literatura.” (ISER, 1996a, p. 66). E é o que é exigido do leitor para entender a obra literária.

Essas lacunas levam a outro item importante a ser analisado, a indeterminação, que segundo Iser “não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitem que o leitor participe na produção da intenção textual.” (1996a, p. 57). Em *Leite derramado* por diversas vezes, o leitor se depara com situações em que necessitará inferir informações que poderão dar sentido ao texto.

Veja o exemplo: “Parecia empinada na ponta dos pés, com os sapatos de salto, e estava muito corada ou com ruge demais. E quando vi sua mãe naquele estado, falei, você não vai. Por quê, ela perguntou com voz fina, e não lhe dei satisfação, peguei meu chapéu e saí.” (B., p. 17).

O que fica indeterminado no trecho acima é por que razão o personagem Eulálio decide não sair com sua esposa, qual o motivo de ele mudar de ideia, o que o faz pensar

que a companhia de sua mulher não seja apropriada. O leitor, usando de seu repertório, poderá perceber que, diante do contexto, a mulher está muito pintada e poderia ser vista pelas outras pessoas na rua como uma prostituta, ainda mais porque seria apresentada para um estrangeiro que teria uma visão inapropriada em relação à Matilde.

Sabendo disso, é necessário refletir a respeito das ambiguidades presentes no texto, que para Iser, “são enigmas a serem resolvidos pelo leitor.” (ISER, 1996b, p. 46). Desde o início do romance o leitor é levado a pensar a respeito do desfecho de Matilde e se surpreende ao sabê-lo, mas, no decorrer da leitura, percebe que foi enganado, pois novas versões para o sumiço de Matilde são dadas pelo narrador.

A questão a que chega o leitor é: o narrador está confuso ou tem dificuldade em aceitar o que realmente aconteceu com sua esposa? Esses enigmas devem ser solucionados. As passagens a seguir apresentam algumas versões dadas pelo narrador que podem dar pistas ao leitor:

Por isso, num primeiro momento, cheguei a pensar que a sua mãe estava de barriga, quando fugiu. Sim, Matilde grávida talvez não a levasse mesmo, por já levar na barriga a criança do homem que a arrastou de mim. (B., p. 139).

E daqui a pouco a criança vai acordar com fome, Matilde não há de demorar. (B., p. 158).

No Dia de Finados levei Maria Eulália ao cemitério São João Batista, e depositamos cravos brancos no túmulo onde estavam gravados com letras de bronze os nomes e meu pai, de minha mãe e de Matilde Vidal d’Assumpção (1912 † 1929). (B., p. 182/183).

Nestes exemplos, percebe-se que para o narrador é melhor acreditar que a mulher fugiu com outro homem do que pensar que ela talvez não mais o amasse; que ao menos Matilde pensasse na filha pequena que deixou para trás, e voltasse; ou ainda, que era melhor que estivesse morta para que Eulálio não vivesse com a vergonha de ser abandonado, pois na verdade, o que morreu foi seu casamento, sua família, seu amor.

Quando o leitor percebe essas várias versões para um mesmo desfecho da personagem, acaba recorrendo ao texto para ter certeza dos acontecimentos que leu, de que não entendeu errado ou foi enganado pelo narrador, e, se necessário, volta algumas páginas para relê-las. Para este processo, Iser (1996a, p. 125) dá o nome de feedback: “A relação entre texto e leitor se estabiliza através do feedback constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto”.

Em alguns momentos o leitor precisa voltar no texto para perceber coisas que já foram ditas, para rever o que já havia pensado e entendido anteriormente, com o intuito

de evitar alguma interpretação equivocada. O narrador, por sua vez, usará de artifícios para prender atenção do leitor, como já dito anteriormente, para chamar sua atenção para fatos importantes e que, por isso, são repetidos ou retomados. Exemplo: “Mas por esse tempo felizmente aconteceu de eu conhecer Matilde.” (B., p. 27). “Não sei se alguma vez lhe contei que já tinha visto Matilde de passagem, na porta da igreja da Candelária.” (B., p. 41).

Neste caso, o momento em que o narrador conhece Matilde. Fato que é repetido pelo narrador por dois prováveis motivos: primeiro por este ser um elemento crucial para a vida de Eulálio, já que é o momento em que ele conhece a mulher de sua vida, com quem vai se casar e que vai deixá-lo, isso tudo é primordial para o desenrolar da narrativa; o segundo é que se trata de um narrador idoso e moribundo, que por diversas vezes afirma que é enganado pelas lembranças, e por isso não pode ter certeza do que já falou e como falou.

Se todas as ações verbais fossem explícitas, a comunicação só conheceria fracassos [...] o não dito constitui condição básica para que o receptor possa produzir o que se visa [...] os “vazios” da fala formam o constituinte central da comunicação. (ISER, 1996a, p. 112).

Os vazios e o não dito citados por Iser são percebidos em todo romance, e também o sucesso da comunicação, já que as ações verbais não estão explícitas:

Estou pensando alto para que você me escute. E falo devagar, como quem escreve, para que você me transcreva sem precisar ser taquígrafa, você está aí? (B., p. 10).

Ouçõ ruídos de gente, de vísceras, um sujeito entubado emite sons rascantes, talvez queira me dizer alguma coisa. E qualquer coisa que eu recorde agora, vai doer, a memória é uma vasta ferida. (B., p. 11/12).

Mas nem assim você me dá os remédios, você é meio desumana. Acho que nem é da enfermagem, nunca vi essa sua cara por aqui. Claro, você é a minha filha que estava na contraluz, me dê um beijo. Eu ia mesmo lhe telefonar para me fazer companhia, me ler jornais, romances Russos. (B., p. 14/15).

Justamente o que confere a Leite derramado o tom de comunicação são essas indeterminações. O leitor é valorizado quando se vê como parte importante da construção da narrativa, produtor de sentidos, aquele que preenche os vazios, que interpreta o que não foi dito. Esta obra certamente convida o leitor a essas reflexões e o conquista, mantendo-o ativo e atento ao desenrolar da narrativa e à intenção do texto que lhe impõe interpretações possíveis. E novamente citando Iser:

Mas em vez de **lamentar** [*grifo nosso*] a subjetividade evidente dessas interpretações, deve-se levar em conta as condições estruturais que originam tal espectro, não em última

instância, porque são essas as condições que permitem que o resultado subjetivo permaneça aberto à discussão intersubjetiva. (1996b, p. 156).

Desta forma, realmente o leitor não deve **chorar pelo leite derramado** ao se deparar com um texto, apenas usar de seu repertório para interpretá-lo.

3. Referências bibliográficas

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Schwarcz, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. Coord. e trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: ed. 34, 1996a.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: ed. 34, 1996b.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. Coord. e trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Org. Thomas Bonnici e Lucia Osana Zolin. 2 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A REPRESENTAÇÃO DO ALUNO

Catarina Portinho-Naujack (Mestre) – UNICENTRO

0. Introdução

Partindo de dois pressupostos: primeiro, o livro didático (doravante LD) é parte intrínseca do processo formal de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) e segundo, o LD ocupa um lugar central dentro da sala de aula de LE, ou seja, muitos fatores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são – diretamente – influenciados por ele (Neuner, 1994, p.8), esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o espaço destinado ao aluno dentro do LD de ensino de LE. O LD é uma tentativa de representação de uma LE, contudo, considerando que todas as línguas apresentam possibilidades infinitas de expressão, suas limitações são evidentes. Diante desta função central e sua limitação inegável, faz sentido refletir como o seu consumidor final, ou seja, o aluno é retratado dentro desta ferramenta amplamente difundida no ensino de LE. Cada elemento, texto, figura que compõem o LD foram escolhidos para estarem lá, isto é, como o aluno é retratado dentro do LD não é mera casualidade, mas reflete conceitos e discursos sobre um (ou mais) tema, mas também serve como ferramenta para difusão de um determinado ponto de vista (HÖHNE, 2004). As perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes: a) qual(is) concepção(ões) de aluno estão dentro dos LD selecionados? b) Como o aluno é representado? c) Como as experiências anteriores e conhecimentos prévios dos alunos são considerados, no sentido de subsidiar o processo de aprendizagem de uma LE? Para a realização deste trabalho foram selecionados dois títulos utilizados por Instituições de Ensino Superior no ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

1. Sobre o papel do Livro Didático no ensino de Língua Estrangeira

Primeiramente faz-se necessário conceituar o termo analisado. A grosso modo, LD é um material desenvolvido para fins didáticos e que apresenta uma progressão temática e de conteúdos gramaticais, há objetivos e metas pedagógicas, como argumenta Edmonson (1999). Já material didático pode ser entendido como um material extra e utilizado como complemento durante a aula, diferentemente do LD, não há uma progressão (KRUMM & OHMS-DUSZENKO, 2001).

Em uma segunda etapa é possível formular as seguintes perguntas: qual é a importância do LD no processo de ensino-aprendizagem? Qual é o seu espaço e sua função dentro da sala de aula? Qual é o futuro do LD impresso? Muito se discute sobre esta ferramenta didática diante dos avanços de novas tecnologias e ferramentas de comunicação. Será que o LD está prestes a se aposentar? Por mais revolucionária que a tecnologia de comunicação se apresente hoje, cursos de LE que utilizam somente LD digitais ainda são pioneiros. Esta pesquisa, no entanto, não entra na discussão LD impresso vs. LD digital¹, por partir do pressuposto que não importa o meio do LD, ele sempre será fruto de determinadas concepções pedagógicas que influenciarão direta e profundamente o processo de ensino-aprendizagem, como já diria o pesquisador alemão em sua tão citada frase: “nenhum outro fator influencia tanto a aula de LE como o LD” (NEUNER, 1994, p.8). Outra questão que permeia o ensino de LE é o papel do professor perante o LD. Em sua tese de doutorado, Uphoff (2011) mostra a relação de poder entre o LD e o professor. Ela analisa o discurso em torno do LD de língua alemã como língua estrangeira e aponta que o primeiro exerce uma certa superioridade em relação ao segundo, ou seja, ao professor cabe tão somente aplicar o conhecimento apresentado no LD. O professor não é visto como um elemento que seja capaz de atuar (criticamente) sobre o LD, primeiro por falta de capacidade e segundo por falta de necessidade, pois se pressupõe que o LD não precisa de reparos ou considerações.

Há muitos estudos que se ocupam com o LD como objeto de estudo, sob diversas perspectivas. Contudo, é inquestionável que medir o sucesso do processo ensino-aprendizagem é uma tarefa amplamente complexa e profundamente delicada, principalmente por não ser possível isolar todas as variantes envolvidas neste processo. Seguindo os apontamentos de Neuner (1994), vários elementos fazem parte deste processo. A parte humana: o aluno e o professor, ambos suas individualidades, necessidades específicas, interesses e maneiras de aprender e interagir, entre outras. A

¹ Para aprofundar esta discussão ler FUNK, 2001.

parte institucional: a escola. Nos processos formais de ensino, a instituição de ensino também entra na equação por definirem - muitos, mas não todos - os aspectos que permeiam as relações institucionais, por exemplo a escolha do LD utilizado em sala de aula. A parte instrumental: o LD e os outros materiais didáticos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Aqui estão citados apenas alguns aspectos e não será possível aprofundar a discussão dos mesmos. Importante é lembrar o quão complexo não somente o processo em si, mas também todas as variantes supracitadas se apresentam e como elas se inter-relacionam.

Central nesta pesquisa é refletir sobre a complexidade do LD, por isso um olhar mais aprofundado sobre o tema faz-se necessário e enriquecedor para a discussão aqui proposta. Neuner (1994, p.8) apresenta uma esquematização dos principais elementos constituintes do LD:



Os itens elencados por Neuner, por um lado, comprovam a complexidade do LD e, ao mesmo tempo, possibilitam um olhar mais estruturalista para esta ferramenta pedagógica. Entretanto, eles não satisfazem esta pesquisa por não deixar claro onde a representação do aluno se encaixaria. Essa percepção (do aluno) seria um aspecto metodológico ou didático? Como ela influencia a dinâmica da aula e o processo de ensino-aprendizagem?

2. Sobre a representação do aluno no Livro Didático

Na discussão acadêmica atual, há várias linhas de pesquisa de análise de LD. Dentro do universo de ensino de LE, um aspecto bastante investigado é a representação de estereótipos da cultura-alvo. Essas reflexões contribuíram e contribuem para uma aproximação cultural mais crítica, contudo, foca no outro. Considerando como uma hipótese possível isolar e, de certa maneira, simplificar, dois elementos do processo

ensino-aprendizagem: o aluno e o LD, este trabalho tem a intenção de jogar luz nesta relação aluno-LD no sentido LD→aluno. Isto significa analisar como o LD enxerga e representa o aluno. As perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes: a) qual(is) concepção(ões) de aluno estão dentro dos LD selecionados? b) Como o aluno é representado? c) Como as experiências anteriores e conhecimentos prévios dos alunos são considerados, no sentido de subsidiar o processo de aprendizagem de uma LE?

Mas por que se deve analisar a representação do aluno? Por considerar duas concepções pedagógicas: primeiramente, deve-se partir do conhecido para o desconhecido, a fim de aprofundar o processo de ensino-aprendizagem (JANZEN, 2005). Em segundo lugar, o aluno, antes de sê-lo é um indivíduo e todo processo é vivenciado de maneira individualizada (ALTMAYER, 2008).

Como metodologia escolhida será utilizada a análise do discurso temática, apresentada em exemplos de LD. Há uma variedade extensa de estudos de análise de discurso aplicados a diferentes objetos de estudos. Esta se utiliza de uma vertente desenvolvida por estudiosos alemães, que analisaram como crianças com histórico de migração era retratadas em LD utilizados na Alemanha em aulas de Estudos Sociais. Segundo Ucharim (2009) esta corrente teórica não tem como objetivo avaliar LD no que diz respeito à “verdade”, “equilíbrio” ou “objetividade”, mas sim se orienta na realização e estrutura de discursos presentes em LD. Ainda de acordo com a autora, “esta linha de pesquisa se baseia na ordenação regular de diversos constituintes de um discurso temático: características típicas de ordem semântica, concatenação intra- e interdiscursiva e referências ao saber social e dominante.” (UCHARIM, 2009, p.153-154) A autora, que utilizou esta vertente para analisar LD empregados em escolas alemães, alerta que esse conhecimento, por um lado, é utilizado no LD depois de ser legitimado socialmente, mas, ao mesmo tempo, tal conhecimento é produzido e distribuído pelo mesmo. Geralmente, esse conhecimento é apresentado implicitamente e, por isso, se faz necessário um instrumental específico para reconstruí-lo. Esse conhecimento implícito torna-se muito perigoso, pois um conhecimento pode ser transmitido como “a verdade” sobre determinado assunto, sendo que “o mundo”, “a realidade”, entre outros conceitos abstratos são entendidos através de interpretações e não de conceitos absolutos². Essa proposta de análise vem de encontro com essa linha

² Para uma leitura aprofundada sobre o assunto: Altmayer, 2008.

de pensamento e tenta “desmontar” conceitos abstratos que são apresentados em LD como estáveis, absolutos e inquestionáveis.

“Discursos apresentam o lado linguístico-simbólico do conhecimento socialmente dominante. Então a pergunta a ser feita é: como esse conhecimento social está articulado nos discurso e nas práticas discursivas.” (HÖHNE, 2004,p.390)

O autor chama atenção para o fato de que o discurso não precisa ser repetido literalmente igual para que cumpra sua função de dominação, a tipificação do discurso ocorre então em diversas esferas do conhecimento através de diversas metáforas, mas que cumprem a mesma função dentro do discurso (HÖHNE, 2004, p.391). Ainda segundo Höhne, há seis diferenciações no que tange à terminologia de discurso e suas diferenças nas instancias de reprodução, para esta pesquisa vamos analisar a última, isto é, a forma do discurso:

- “1. *Discurso* como unidade linguística e semiótica e tematicamente coesa é diferenciada de
2. *Esferas de conhecimento* específicas (Economia, Política, Esporte)
3. *Instituições/Organizações* (Mídias, Parlamento, Escola, Sindicatos)
4. *atores* sociais (Presidente, estudante)
5. *Práticas/formas de práticas* sociais específicas (conversa com cliente, Aula, interrogatório policial) e finalmente
6. a *forma do discurso* (formas sociais e midiáticas, por exemplo um livro ou uma conversa).” (HÖHNE, 2004, p.391)

3. Resultados da pesquisa

Para esta pesquisa foram escolhidos dois títulos de LD utilizados no Estado do Paraná para o ensino de ALE. Como referência para a seleção dos LD foram considerados LD utilizados por Centro de Línguas (ou seus equivalentes) de Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, os cursos de extensão de alemão como Língua Estrangeira utilizam o LD *Schritte International*, da editora alemão Hueber. Já os cursos do CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade) da Universidade Federal do Paraná usam o LD *Aussichten*, da editora também alemã Klett. Ambos os LD contam com uma sequência de seis LD que contemplam os níveis A1, A2 e B1 do Quadro Comum Europeu³, nesta pesquisa serão analisados somente o primeiro LD (nível A1.1⁴) de cada título.

³ Quadro Comum Europeu de Referência para Língua é um documento que visa unificar os estágios de progressão dos aprendizes de Línguas Estrangeiras na Europa. Este documento, criado em 2000, influencia o ensino de LE de maneira geral e a atual produção de LD no continente.

⁴ Os LD de ALE, geralmente, dividem cada nível (por exemplo, A1) em dois volumes (A1.1 e A1.2). Assim usa-se um volume por semestre (tomando-se como base um curso de 60 horas).

Primeiramente faz necessário uma rápida apresentação dos LD selecionados, a partir da apresentação do próprio LD. O LD *Schritte International* foi publicado pela primeira vez em 2006, orienta-se pelo Quadro Comum Europeu, seu público-alvo são pessoas sem conhecimentos prévios (esta é a única informação referente ao aluno). O LD apresenta uma estrutura rígida de apresentação metodológica-didática: introdução com uma história de oito fotos e seus respectivos diálogos, cinco passos (cada um em uma página), sendo os três primeiros focados em gramática e os dois últimos em alguma habilidade (escrever, ler, falar ou escutar).

O livro *Aussichten* foi lançado em 2009 e na sua página inicial conta uma rápida descrição da estrutura do material e não faz nenhuma referência direta ao seu público-alvo. Apesar de indicar na capa que o material seja para iniciantes (A1.1), ele não menciona o Quadro Comum Europeu. A estrutura parece ser mais flexível e ele dá ênfase nas três unidades temáticas que permeiam o livro: esfera privada, profissional e pública. Seu índice é detalhado em cinco categorias, por exemplo comunicação e estratégias. Vale a pena mencionar que ambos os LD focam muito a língua oral e diálogos são predominantes dentro dos mesmos. Geralmente estes diálogos são curtos e bem estruturados e, apesar de ser uma prerrogativa trabalhar com materiais autênticos, eles soam demasiadamente pedagógicos⁵. Importante para esta pesquisa é o fato que, na análise realizada, as relações texto-imagem, como serão exemplificadas adiante, serão feitas através de relações texto(áudio)-imagem.

Sobre a representação do aluno dentro do LD, começo analisando o LD *Aussichten*. Apenas com estas breves apresentações, percebe-se que este material difere em muitos pontos do outro LD selecionado, contudo o objetivo desta pesquisa não é fazer uma análise contrastiva entre ambos e detectar que ele não poderá ser analisado com a metodologia escolhida, os motivos serão elencados a seguir. No LD *Aussichten* o aluno não é representado de maneira formal dentro do livro, isto significa, que não há uma pessoa ou personagem que represente o aluno e suas possíveis situações de uso da língua-alvo. Os autores do material escolheram retratar, através de desenhos e não de fotos, uma família alemã (pai, mãe e filho, com mais ou menos 10 anos). A mãe e o menino vivem na Alemanha, enquanto o pai mudou-se recentemente para a Espanha a trabalho. Interessante seria observar como esta suposta inversão de perspectiva (mulher

⁵ A discussão sobre o uso de materiais autênticos ou não ultrapassa os limites desta pesquisa. Minha consideração atenta mais para uma incoerência dentro do próprio LD do que um juízo de valor sobre o uso (ou não) de materiais autênticos.

alemã vive na Alemanha e convive com estrangeiros) atua sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a perspectiva do aluno nunca poderá ser esta. Outro fator que chama atenção é o fato desta mãe e filho terem constante contato com estrangeiros que vivem na Alemanha. Há fotos autênticas de estrangeiros que residem na Alemanha (inclusive de uma das autoras do LD), mas esta família que, mais ou menos, é o fio condutor da evolução (temática e linguística) do LD é representada através de desenhos. Estes fatos podem ser considerados negativos, se pensarmos que o aluno possa sentir “não-representado”, mas por outro lado, também reduzem-se as chances de criar expectativas em cima de modelos idealizados.

Por que os autores deste LD optaram por uma perspectiva tão “incompatível” com a do aluno? Seria esta uma “revolução” na representação do aluno ou na abordagem pedagógica? Será preferível uma não-identificação direta a uma idealização do aluno? Esta perspectiva deve ser semelhante à dos próprios autores do LD. Essas perguntas não poderão ser respondidas aqui, contudo abrem novos horizontes para futuras pesquisas.

Schritte International 1: este LD trabalha com a proposta de representar o aluno através de uma personagem. No LD selecionado, ele se chama Timo Arhonen, é finlandês, suas características europeias: alto, pele clara, cabelos e olhos castanhos, roupas ocidentais⁶. Com o passar das lições vamos conhecendo melhor Timo e sua história. Timo é um estudante universitário que chega na Alemanha para estudar a língua, entretanto não é informado ao leitor o nível de conhecimento/estudo que ele tem e, desde sua chegada, Timo não apresenta nenhuma dificuldade em se comunicar com seu amigo alemão, Anton, que o recebe em sua casa. Timo tem uma avó que é nascida na Áustria, é bem humorado e comunicativo.

Para esta análise será utilizado os passos sugeridos por Höhne em seu trabalho, para facilitar a visualização repito as etapas com as especificações desta pesquisa.

1) *Perguntas*:

- a. qual(is) concepção(ões) de aluno estão dentro dos LD selecionados?
- b. Como o aluno é representado?
- c. Como as experiências anteriores e conhecimentos prévios dos alunos são considerados, no sentido de subsidiar o processo de aprendizagem de uma LE?

⁶ Por questão de limite de espaço não será possível anexar fotos do material.

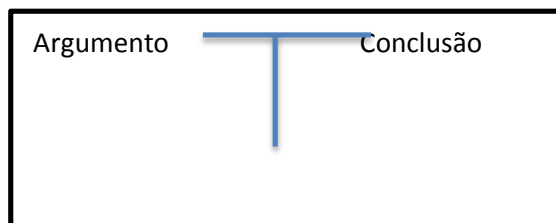
Base de Dados: será usado livro *Schritte International 1* e suas histórias introdutórias das lições. Aqui serão tomadas como base as duas primeiras lições do LD a fim de ilustrar a metodologia de análise. Como o LD é voltado para a comunicação, o texto analisado será a partir das conversações desta etapa.

- 2) *Análise de primeiras impressões:* a personagem “aluno intercambista” se apresenta muito alegre, cortes e comunicativo.
- 3) *Análise das formas do discurso (limitações midiáticas):* o LD analisado, como qualquer livro impresso possui limitações físicas, como número de páginas, dentro da própria página há uma área máxima a ser utilizada. A página possui somente duas dimensões, além disso, falas, emoções, cheiros, etc. não podem ser transmitidos através do papel. Isto significa dizer que o LD tem que trabalhar com estas limitações impostas pela sua própria natureza.
- 4) Relações intradiscursivas:
- 5) Relações interdiscursivas:
- 6) Análise de imagens

Para a análise dos três itens supracitados, irei seguir a análise feita por Höhne e analisar o conteúdo simultaneamente, por as considerações se interrelacionam. Sobre a análise de enunciação, o autor expõe o seguinte raciocínio:

“A análise da enunciação ou da argumentação pode ser utilizada como meio heurístico, para analisar premissas implícitas de um contexto enunciativo ou argumentativo. Toda enunciação pode ser conceituada como enunciação afirmativa (=conclusão) ou enunciação pressuposicionada (=argumento). A ligação entre ambas as partes acontece em razão de uma regra, que frequentemente também não será explicitada. Assim sendo, uma regra só pode ser analisada como premissa e saber consensual e pressuposicionado com ajuda de um esquema argumentativo (segundo Toulmin) (ver Fig.1).” (HÖHNE, 2004, p.400)

Fig. 1:

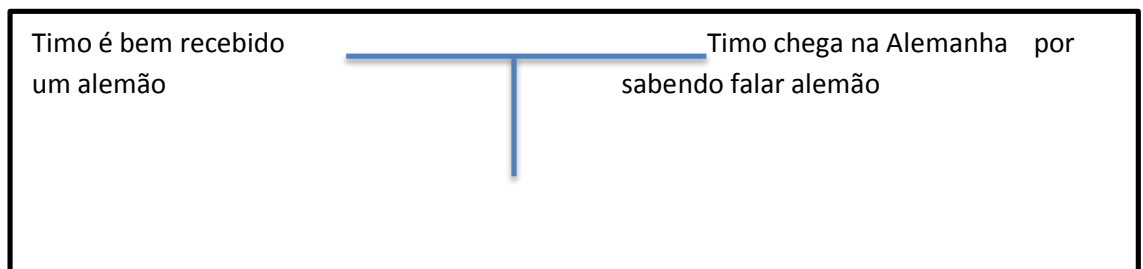


Agora vamos analisar o diálogo⁷ da segunda⁸ lição do LD, onde Timo (estrangeiro) conhece a namorada do seu anfitrião (alemão) Anton. Aqui vamos analisar

⁷ Em anexo.

a característica /nacionalidade/. O estrangeiro é apresentado como uma pessoa bem vestida, comunicativa, simpática e receptiva, no sentido de estar receptivo a aprender sobre a “nova cultura” (ver descrição acima). Se Timo for considerado uma representação do aluno, a mensagem subliminar seria algo como: “seja europeu no vestir, seja ‘intercultural’ nas relações interpessoais e seja um bom aprendiz e chegue na Alemanha falando nosso idioma fluentemente”. Aparentemente, Timo representa uma idealização do estrangeiro-aprendiz. Aplicando o quadro de Höhne ao LD em questão, teremos a seguinte análise:

Fig. 2:



Isso pode ser interpretado da seguinte maneira: se você for estrangeiro, mas chegar na Alemanha dominando o idioma alemão, será bem recebido, caso contrário, não. Depois desta primeira avaliação, volto as minhas perguntas e tentarei responde-las de acordo com as principais características de cada LD para concluir esta pesquisa:

- a. qual(is) concepção(ões) de aluno estão dentro dos LD selecionados?

Aussichten: há diversas atividades abertas, ou seja, onde o aluno pode expressar suas opiniões. Isso indica uma percepção do aluno como indivíduo.

Schritte: apresenta uma proposta mais estruturada, onde o aluno percorre um roteiro delimitado. Esta abordagem indica uma percepção mais voltada ao conteúdo do que ao aluno.

- b. Como o aluno é representado?

Aussichten: não há a figura de um aprendiz de LE, nem na Alemanha nem no estrangeiro. O LD traz a representação de uma família alemã, porém o pai vive na Espanha.

⁸ Decidi não trabalhar com a primeira lição por conta do diálogo extremamente fracionado que Timo tem com uma arara vermelha (!). Obviamente, um estudo mais aprofundado sobre a representação do estrangeiro “exótico” por meio de uma Arara Vermelha traria muitas reflexões sobre o “europeu” vs. “exótico”.

Schritte: apesar de não mostrar Timo em situações típicas de aluno, parece que há uma expectativa em relação ao estrangeiro: preferencialmente estudante universitário, comunicativo e bem-vestido.

- c. Como as experiências anteriores e conhecimentos prévios dos alunos são considerados, no sentido de subsidiar o processo de aprendizagem de uma LE?

Depois de percorrer esta metodologia de análise e analisando os LD selecionados, esta pergunta me parece muito mais metodológica do que didática, no sentido que ela está extremamente ligada ao processo de aprendizagem e não no objeto de estudo: representação do aluno, isto significa dizer que, apesar de válida, ela não se encaixa dentro desta perspectiva de análise.

4. Considerações finais

Este estudo é uma primeira tentativa de análise de LD através da metodologia proposta e permitiu uma abordagem crítica de dois LD de ALE utilizados no Estado do Paraná. Pode-se observar alguns fatores em relação à representação do aluno dentro de LD, como a idealização do mesmo e como concepções, muitas vezes, aparecem de forma implícita, mas não de forma aleatória, ou seja, cada elemento apresentado dentro do LD foi escolhido para estar lá.

A pesquisa tentou exemplificar *uma* perspectiva metodológica de análise de LD e, ao mesmo tempo, entende que há vários fatores que envolvem o processo ensino-aprendizagem, isto significa dizer, que não se pode medir o sucesso (ou não) de qualquer LD somente através de um fator (no caso, a representação do aluno). Por outro lado, mesmo o LD sendo considerado elemento central na sala de aula, este fator não é amplamente estudado. Uma dificuldade talvez seja a sistematização de uma metodologia e estudos desta natureza começam a despertar a atenção de pesquisadores. Como exercício de análise, esta pesquisa desempenhou seu objetivo principal: uma revisão crítica de dois LD, porém como foi mostrado aqui, uma pergunta feita no início se mostrou descrepante em relação à metodologia aplicada.

Objetivo desta pesquisa não era encontrar uma resposta, mas sim ampliar os horizontes no tangente à representação do aluno e, partindo da reflexão aqui apresentada, surgem outras perguntas, tais quais: como a representação do aluno dentro do LD influencia o processo ensino-aprendizagem? O quão perceptível esta representação é para o aluno? Qual é a importância desta representação para o aluno?

Quanto desta representação do aluno é “responsabilidade” dos autores e quanto ela é reflexo de discursos sociais? Qual abordagem seria mais produtiva didaticamente, representar o aluno (como o LD *Schritte*) ou não representa-lo de modo algum (como o LD *Aussichten*)?

5. Bibliografia

ALTMAYER, C. Von der 'interkulturellen Kompetenz' zum 'kulturbezogenen Deutungslernen'. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. IN: SCHULZ; R & TSCHIRNER, E. (Orgs). **Interkulturelle Kompetenz**. München: Iudicium, 2008, p. 28-42.

AUSSICHTEN A1.1. Stuttgart: Klett, 2009.

EDMONSON, W. Lehrer und Lehrmaterialien - Lerner und Lernmaterialien. IN: BAUSCH, K.-R. et al. **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen: Narr, 1999, p. 53-59.

FUNK, H. Das Ende ist nah! oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. IN: FUNK, H. & KÖNIG; M. (Orgs.), **Kommunikative Fremdsprachendidaktik**. München: Iudicium, 2001, p. 279-293.

HÖHNE, T. Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbücher. IN: **Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse**. KELLER, R. et al. (Orgs.) Wiesbaden: VS, 2004, p. 389-419.

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.

KRUMM, H.-J., & OHMS-DUSZENO, M. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. IN: HELBIG, G. et al. **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin, New York: W. de Gruyter, 2001, p. 1029-1041.

NEUNER, G. Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. IN: KAST, B. & NEUNER, G. (Orgs.) **Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht**. Berlin, Viena: Langenscheidt, 1994, p. 8-22.

SCHRITTE INTERNATIONAL 1. Editora Hueber, Ismaning, 2006.

UCHARIM, A. Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse - Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. IN: PEUSCHEL, P. (Org.). **Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung** Göttingen: Universitätsdrucke, 2009, p. 149-167.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2009.

6. Anexo – tradução diálogo Lição 2 (p. 18 e 19) – Schritte International 1

Foto 1

Timo: Quem é ela, Anton? É ela? Essa é a Corinna?
Anton: O que? Sim, sim! Essa é a Corinna!
Timo: Uau! Ela é bonita. Ela também mora em Munique?
Anton: Sim, ela mora na Baaderstraße. Timo, diz o que você quer, chá ou café?
Timo: Café, por favor.

Foto 2

Anton: Então, Corinna, esse é o meu amigo Timo, da Finlândia. Timo, essa é a Corinna. Chaleira apita.
Anton: Só um pouquinho, por favor.
Timo: Oi, Corinna.
Corinna: Oi, Timo. Como vai?
Timo: Obrigado, muito bem e você?
Corinna: Obrigada, jóia!¹
Timo: Como? Jóia?!
Anton: Ela vai muito bem
Timo: Ah, tá bom...
Anton: Corinna vem de Viena, você entende?
Timo: O que? Você vem da Áustria?

Foto 3

Corinna: O que? O que foi?
Timo: Só um pouco!
Corinna: Sim, eu venho da Áustria e daí?
Anton: Timo?
Timo: Já vai, já vai. Só um momento, por favor.

Foto 4

Timo: Olha aqui, Corinna.
Corinna: Sim, quem é ela?
Timo: Essa é minha avó Klara.
Corinna: Aha.
Timo: Klara nasceu na Áustria.
Corinna: Na Áustria?
Timo: Sim!
Corinna: Isso é interessante!
Timo: Em.. äh... äh... Lan-gen-zers-dorf.
Corinna: Como? Onde fica isso?

Foto 5

Timo: Espera aí... Viena... Langenzersdorf.
Corinna: Timo, não se fala Langenzersdorf.
Timo: Não?
Corinna: Se fala Langenzersdorf².
Timo: ah, tá... Hahaha
Todos riem.

Foto 6

Corinna: Esse são seus pais?
Timo: São, esses são meus pais.
Corinna: Quem é essa?
Timo: Essa é minha irmã.
Corinna: E como ela se chama?
Timo: Minha irmã se chama...
Anton: Eva! Ela se chama Eva!
Corinna: Ah, e onde vocês moram?
Timo: Eu estudo na Universidade em Helsinki e vivo também em Helsinki.
Corinna: e onde mora sua família?
Timo: Minha família mora em... espera um pouco.... Finlândia, Finlândia!

Foto 7

Corinna: Rovaniemi?
Timo: Rovaniemi. Sim, minha cidade se chama Rovaniemi. Minha família mora em Rovaniemi.

Foto 8

Corinna: Rovaniemi.
Anton: Agora você, Timo!
Timo: Lang-enzers-dorf!
Anton: Sehr gut!
Timo: Nein, stop!
Corinna: Não? não foi bom?
Timo: Não! Jóia!
Todos riem.

¹ Corinna usa palavra específica do alemão falado na Áustria ('leiwand'), por isso, Timo não entende na primeira vez que ele ouve esta palavra.

² O "problema" está na separação silábica feita por Timo e por isso Corinna não o compreende.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LIVRO DIDÁTICO DO PIBID: APRENDENDO A TRABALHAR COM AFRICANIDADES IBEROAMERICANAS PARA O ENSINO DE LE/E

Victor Ricardo Romero Masgo - (graduando) – UEPG

0. Introdução

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Estado do Paraná, desde meados da década de 1970, tem ganhado o reconhecimento pelas entidades de educação do Estado, ao ser considerada uma disciplina formadora de profissionais docentes para ensino nas universidades e escolas públicas e particulares. A implementação da Lei 11.161 em 2005, por sua vez, valorizou o ensino da língua espanhola ao torná-la obrigatória no ensino médio das escolas no Brasil. Mas, apesar de não estar plenamente implantada nos currículos da maioria das escolas públicas do Paraná, existe a preocupação crescente dos docentes de língua espanhola em melhorar a qualidade do ensino dessa língua estrangeira (LE), a fim de torná-la mais interessante e próxima à realidade do aluno; e, sobretudo, atrativa para a comunidade escolar, sempre levando em consideração as Diretrizes para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (DCE-PR) (2008), que se firmam na teoria dos gêneros textuais e na pedagogia crítica.

Com a aprovação da Lei 10.639 em 2003 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em 2004, se abriu a possibilidade de tornar as matérias lecionadas nas escolas mais inclusivas em respeito à diversidade cultural brasileira; e abrangentes, por promover conhecimentos ligados aos aportes das diversas raízes da cultura brasileira. Nesse sentido, o PIBID Letras Espanhol/UEPG, em atenção às normas de educação já citadas, visa trabalhar com as africanidades na criação do seu Livro Didático.

Diante do explicitado, este artigo visa dar cumprimento aos objetivos propostos como a geração de uma discussão da Lei 10.639/03 e as Diretrizes para as Relações étnico-raciais voltadas para o ensino da língua espanhola; a apresentação do Livro Didático como parte do trabalho realizado pelo PIBID Letras/UEPG; e a apresentação do conceito de africanidades ibero-americanas a fim de considerar as perspectivas possíveis de ensino da língua espanhola que podem ser trabalhadas pela equipe do PIBID a partir do seu estudo prévio.

1. Referencial teórico

Como parte da revisão bibliográfica para a fundamentação de africanidades, tem-se Silva (2005) como norteadora do ensino de língua estrangeira/espanhol (LE/E) pelo projeto do PIBID Espanhol/UEPG. Além do conceito de africanidades, tomam-se como base os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004), as quais visam orientar os sistemas educacionais vigentes, grupos de professores da área de ensino, estabelecimentos de ensino e a comunidade escolar, com o objetivo de fazer que a escola seja concebida como um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos, onde as formas de desigualdade e discriminação de qualquer natureza não tenha nascedouro, buscando a defesa da cidadania, da pluralidade cultural, da promoção da igualdade racial e dos direitos humanos dos afro-brasileiros para uma nova formação que supere as discriminações raciais ou culturais.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15)

Assim, a justificativa de realização do enfoque de ensino de LE/E com africanidades, pauta-se na Lei nº 10.639/03, que no seu Art. 26, diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira na Educação Básica”. Em harmonia com os princípios norteadores de ensino propostos, visamos dar cumprimento a Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004, que diz:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Concordantemente, nos primeiros parágrafos da norma, reforça a fundamentação, sendo que nos Art. 1º e 2º, por sua vez, observa-se que:

Art.1º§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplina atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Art.2º§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Ainda nesse enfoque, encontramos respaldo para a proposta de ensino, no documento oficial das Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (DCE-PR, 2008), que valoriza o espaço social democrático na escola. Sendo assim, desde uma nova percepção do ensino, promove-se o estudo e a discussão de temáticas relacionadas com o respeito à diversidade, problematizando a questão das relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de LE, dando atenção simultânea à necessidade proposta pelas DCE-PR (2008, p. 53), que chama a “superar uma visão de ensino de LE Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural”. Busca-se constituir por meio do ensino de LE, um espaço ideal para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, abrindo as possibilidades de relação com o mundo em que o aluno vive e socializa.

Com estes pressupostos referentes à diversidade previstos na Lei 10.639/03, no Parecer CNE/CP 03/2004 e nas DCE-PR (2008), define-se a proposta de ensino numa abordagem que considere a diversidade e, por conseguinte, vise a necessidade de reeducação, que consiga rever e reconstruir ideias ou noções práticas que, até então, amparam as desigualdades étnico-raciais presentes nos níveis de ensino.

Desta maneira, segundo a necessidade e a possibilidade de tornar o ensino mais inclusivo pela valorização da diversidade cultural brasileira, a amplitude de alternativas que a Lei 10.639/03 nos oferece, permite-nos trabalhar integrando na abordagem de ensino da língua espanhola, o conceito das africanidades elaborado por Silva (2003, p. 26), para quem a expressão refere-se a “todas as raízes da cultura brasileira que tem suas origens no continente africano”. Em referência ao estudo das africanidades, Silva (2005) nos diz que:

Estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 156).

O trabalho inicial com africanidades realizada pela equipe do PIBID Espanhol/UEPG tem relação direta com um dos objetivos do projeto, que era a elaboração de um Livro Didático (LD) próprio para posterior aplicação no ensino médio da escola parceira. Neste sentido, foram primeiramente desenvolvidos estudos continuados do conceito de africanidades, visando interligar os aspectos teóricos elaborados por Silva (2005); que, junto aos estudos da normatividade vigente que orienta e viabiliza o ensino de africanidades como a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (DCE-PR, 2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais - Pluralidade Cultural (MEC/SEF, 1997); para logo realizar as respectivas discussões e poder contrastá-las com as informações sobre africanidades contidas no planejamento anual da professora colaboradora e no projeto político pedagógico (PPP) da escola parceira. Posteriormente, após as observações realizadas pelos bolsistas do projeto na escola, confirmou-se que a presença das africanidades na disciplina de Espanhol e no cotidiano escolar era relativa, pouco ou nada presente.

Sob a supervisão da coordenação e da professora supervisora (professora de espanhol na escola parceira do projeto), iniciou-se a etapa de elaboração das unidades didáticas do LD. A oportunidade de passar do plano da teoria para a prática, integrando o trabalho com africanidades, culminou com a criação do material didático próprio com a subsequente inserção das africanidades para os fins do ensino da LE/E. A respeito da

não cristalização de conteúdos e da ampliação de conhecimentos na área de línguas estrangeiras, as DCE-PR (2008) norteiam o trabalho do professor da seguinte forma:

Tais conteúdos [...] vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. Em contraposição a essa perspectiva, [...] propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais. (DCE-PR, 2008, p. 26)

O LD foi dividido em sete unidades didáticas, as quais conteriam quatro seções: “El texto en nuestras vidas”, “La lengua en uso”, “Creando y recreando” y “Mis huellas de aprendizaje”; todas elas com objetivos definidos para o desenvolvimento de diferentes habilidades no processo de ensino-aprendizagem de LE/E no aluno, e abordando a questão das africanidades. As temáticas a serem trabalhadas nas unidades do LD foram selecionadas previamente, pensando na mobilização do aluno para a participação e aproveitamento do seu olhar crítico. O foco na participação crítica do aluno nas aulas de espanhol tem correspondência ao trabalho da equipe do projeto sob a perspectiva da pedagogia crítica e em atendimento às linhas estabelecidas pela DCE-PR (2008).

Espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas econômicas [...] suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade. [...] Embora a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna também sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores [...] deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão (DCE-PR, 2008, p. 55-56).

Assim, foram trabalhadas as africanidades brasileiras com temáticas como: a moda e os modelos negros no desfile de moda no Rio de Janeiro, a gastronomia e a utilização do feijão preto no Brasil e nos países hispano-falantes, o esporte mundial e a capoeira brasileira; e as africanidades nos países hispano falantes nas seguintes temáticas: a representação artística da mulher e a mulher afro-hispânica, ritmos hispânicos e sua relação com a música africana, as profissões e os problemas de emprego da mulher cubana, a juventude no século XXI e a juventude negra na Espanha.

Outro aspecto para reforçar o tema das africanidades no LD foi a inclusão de imagens baseadas na simbologia *adinkra*¹ no *design* de cada seção em todas as unidades didáticas e a definição do título do LD na língua espanhola e na língua *palenque*². A inclusão dos *adinkras* como *design gráfico* visa incorporar a filosofia de origem africana sobre esta simbologia de origem étnica, adaptando-os de acordo aos objetivos de cada seção do LD e outorgando-lhes um significado próprio. A finalidade desta incorporação também obedece à atenção da proposta de Castro e Menezes (2009, p. 40-41), que visa “reforçar os laços de parentesco histórico” com o objetivo de conciliar e harmonizar as relações culturais africanas em nosso país. A frase em língua palenque: “I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua ri Palenge” (Yo hablo, escribo y leo en lengua palenquera), obtida de um jornal colombiano, foi escolhida como título para o LD, mas com as adaptações que correspondem para os fins desse material, tendo como propósito vinculá-lo com o trabalho realizado com as africanidades dos países hispano-falantes.

No início do ano letivo escolar 2013, a aplicação do LD começou na escola parceira do projeto e, através do Plano de Trabalho Docente (PTD), vem desenvolvendo-se sob a orientação da professora da disciplina de Espanhol e da coordenação do projeto PIBID Espanhol/UEPG, com o apoio dos bolsistas, as atividades propostas nas unidades do LD. Ao término do ano letivo 2013, pretende-se avaliar essencialmente o impacto desse material no ensino-aprendizagem da LE/E na escola, a fim de conhecer a contribuição real na aprendizagem do aluno em relação à aquisição de uma língua estrangeira; e a dimensão real de aproveitamento na formação do acadêmico do PIBID Espanhol/UEPG como futuro docente de LE/E em sua relação do trabalho de levar os conhecimentos teóricos para a prática.

2. Análise

A iniciativa de inserir as africanidades no ensino de LE/E pelo PIBID Letras Espanhol/UEPG, tem por propósito apresentar uma abordagem de ensino alternativa que vise oportunizar para os alunos conhecimentos dos diversos modos de ser e viver, organizar, manifestar através das marcas culturais dos afrodescendentes brasileiros e

¹ Palavra pertencente à cultura Akan, que significa adeus. Ideogramas destinados aos trajes de reis e líderes espirituais, em ritos e cerimônias africanas.

² Língua crioula, formada a partir de elementos linguísticos do espanhol, português e línguas africanas especialmente do grupo linguístico banto.

latino-americanos, independentemente das suas origens étnicas. O fato de ser o Livro Didático o *suporte* da nossa abordagem, não é casual, pois nos dias atuais, ele é considerado como um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se como única fonte de leitura; mas também, por outro lado, a elaboração do LD obedece ao interesse que tem o PIBID Letras Espanhol/UEPG pela desconstrução de estereótipos que expandem determinada representação negativa que alimenta superioridades/inferioridades raciais. A ação de desconstruir estereótipos, segundo Silva (2005, p. 25), cabe aos professores, os quais devidamente formados e orientados, deveriam contar “com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos”. Neste propósito, o PARECER CNE/CP 3/2004 respalda o tratamento de temas referidos à questão racial na sala de aula:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Nesse sentido, o PIBID Letras Espanhol/UEPG busca por meio da desconstrução dos estereótipos, compor um LD que seja instrumento gerador de consciência crítica e que, ao mesmo tempo, contribua ao processo de reconstrução da identidade étnico/racial e da autoestima do cidadão afro-brasileiro.

Em respeito às africanidades brasileiras e o seu tratamento, Silva (2005) faz a recomendação de trabalhar com fontes genuínas, pois são aquelas que permitem vislumbrar os pontos de vista dos próprios negros. Durante a fase de pesquisa de temas relacionados às africanidades para a incorporação no LD, se levou em consideração a recomendação de Silva, que, aliás, configurou um trabalho que demandou algum esforço e tempo, não resultou difícil de lidar. Não haveria justificativa alguma para não conseguir trabalhar com africanidades brasileiras, pois no Brasil existe uma diversidade enriquecedora de fontes genuínas afro-brasileiras. Assim confirma Trindade (2008, p. 11), ao mencionar que a presença africana no Brasil é uma presença cultural marcada por “histórias, memórias, culturas e valores civilizatórios, que estabelece aqui

referenciais que se constituem como valores civilizatórios afro-brasileiros, valores cujos tecidos surgiram no diálogo, nos confrontos e encontros diaspóricos dos afro-brasileiros”. O trabalho com *adinkras*, por exemplo, remete a um trabalho com fontes genuínas de origem africana, fontes tão igualmente genuínas como o esporte da capoeira, as origens gastronômicas e rítmicas e as tendências afro na moda abordadas nas unidades 3, 4, 5 e 6 do LD. Por isso, Silva (2005, p. 169) salienta que, da mesma forma que se precisa para todo tipo de investigação, é necessário como orientação básica, “ficar curiosos e comprometidamente atentos” no momento da realização da pesquisa e do trabalho com africanidades.

Agora, se bem o PIBID Letras Espanhol/UEPG veio trabalhando de acordo com o conceito de africanidades brasileiras de Silva (2005) para o ensino de LE/E, no decorrer dos estudos prévios à elaboração das unidades do LD, teve-se a necessidade de ampliar o conceito com o objetivo de torná-lo abrangente às contribuições das culturas africanas nos países falantes de língua espanhola, expandindo as fontes a serem pesquisadas. Embora, para poder estudar as africanidades dos países hispano-falantes, é necessário contar com referenciais teóricos que permitam guiar-nos nesse propósito, recorreu-se a Silva (2005, p. 161) para dar continuidade à investigação, pois ao conceituar as africanidades brasileiras como um campo de estudos que “caracterizam-se pela interrelação entre diferentes áreas de conhecimentos, que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos e de descendentes seus nas Américas, bem como em outros continentes”, permitia ao grupo pesquisador do PIBID Letras Espanhol/UEPG justificar a ampliação da investigação em matéria de africanidades.

Para realizar estudos investigativos em matéria de africanidades brasileiras, Silva (2005) resulta ser um ótimo princípio norteador até para a realização de estudos em matéria de africanidades dos países das Américas. Mas, também se entende que trabalhar com africanidades brasileiras significa trabalhar com parte das africanidades das Américas, mesmo que as africanidades brasileiras pertençam a um grupo mais amplo, que forma o conjunto das africanidades presentes no continente americano. A respeito, Beltrán (2008) menciona que, no caso específico de estudos das africanidades dos países hispano falantes, é preciso compreender e considerar a real dimensão do estudo das africanidades, mas como um estudo que integre o Brasil e os países hispano falantes, que seria o estudo das africanidades ibero-americanas. Beltrán (2008) concebe

o estudo das africanidades ibero-americanas (africanías) como parte de uma grande área:

Los estudios afroiberoamericanos, de naturaleza interdisciplinar, tienen como objeto la investigación y la docencia sobre la africanía o raíces africanas en la sociedad y la cultura de los países americanos de habla española y portuguesa. (BELTRÁN, 2008, p. 414)

Para Beltrán (2008), estudar africanidades ibero-americanas, contempla um estudo amplo das raízes africanas presentes nos países ibero-americanos, de fala portuguesa e espanhola. Realizando uma confluência das ideias de Silva e Beltrán, podemos afirmar que o conceito de africanidades ibero-americanas obedece ao estudo dos aportes dos africanos (daqueles que foram escravizados ou não) e dos seus descendentes que, ao longo da história, construíram sua própria identidade na América Latina e que, atualmente, compõem boa parte da identidade sociocultural de cada país ibero-americano, na construção da sua sociedade e da cultura ibero-americana ao impregnar suas marcas culturais, seu modo de ver a vida, a forma de ver o mundo e de se relacionar. Nesta linha de pensamento, a opinião de Trindade (2008, p. 11) coincide plenamente quando manifesta que pensar na Diáspora Africana é pensar na África “como um continente que se expandiu, de onde seus filhos e filhas se espalharam pelo mundo antes, durante e depois da escravização negra. Isto é importante, uma vez que aqui, no Brasil constitui-se uma parcela desta Diáspora Africana”.

Assim, o estudo das “fontes genuínas” como foco principal do estudo das africanidades apontadas por Silva (2005), nos levará a contemplar o estudo de africanidades presente na Diáspora Africana existente nos países ibero-americanos, mas sem desviar o foco nas “fontes genuínas”, pois como assinala Silva (2005, p 161) com base em Asante (1990) “não é possível compreender o que há de africano na América enquanto fonte e origem, sem voltar nosso olhar e curiosidade à África”. Caso contrário, o trabalho com africanidades pode correr risco de converter-se num estudo pouco sério ou nada consistente.

Segundo a visão de Silva (2005, p. 158), o contexto em que devem se situar os estudos das africanidades brasileiras, é aquele que considere “um processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros”, e da mesma maneira, nesse raciocínio, o estudo das africanidades ibero-americanas deve situar-se num contexto que valorize as feições étnico-historicoculturais, que supere preconceitos, sentimentos de superioridade

ou inferioridade, que aproxime o aluno a um entendimento e uma abertura das diversas formas de leitura do mundo, e que vise estabelecer novas formas de relação na sociedade baseadas no respeito mútuo entre afro-iberoamericanos e não afro-iberoamericanos.

3. Conclusões

Os princípios teóricos norteadores do projeto tem sido muito importantes para o desenvolvimento do trabalho acadêmico do grupo de estudantes do PIBID Letras Espanhol/UEPG na questão das africanidades. Entende-se que, no decorrer do caminho investigativo, o grupo desenvolveu uma capacidade de autocrítica em respeito à utilização de referentes que lhe permitam aclarar os conceitos estudados sobre africanidades, para poder levá-los ao plano real da prática, não através de uma adaptação forçada unicamente para satisfazer fins didáticos, senão mais comprometido com a estimulação do senso crítico no aluno, e vinculando-o à vida diária, ao cotidiano, num contexto mais próximo da sua realidade.

O aprendizado para a formação de uma abordagem alternativa de ensino de LE/E que integre e se relacione com as africanidades ibero-americanas (brasileiras e dos países hispano-falantes), será para o grupo do PIBID Espanhol um desafio investigativo que marcará a diferença no tratamento dos conteúdos para o ensino da língua espanhola, ao modificar a prática de ensino para um modo mais contextualizado, visando defender uma educação que compreenda a diversidade, que se comprometa com a igualdade e com o combate às discriminações que atingem determinados grupos sociais ou étnico-raciais, tornando a língua estrangeira um espaço de ensino que promova, além dos fins comunicacionais e metalinguísticos, o respeito à diversidade cultural e a investigação de estudos das africanidades ibero-americanas na formação contínua do docente de língua espanhola.

Por enquanto, a possibilidade de trabalhar com africanidades para o ensino da LE/E no Paraná, vai-se tornando realidade e, certamente, as expectativas do PIBID Letras Espanhol/UEPG em saber quais os resultados da aplicação do Livro Didático, revelará sem dúvida, indicadores importantes que permitirão saber se o esforço realizado cumpriu em grande parte a maioria das expectativas esperadas.

Com o estudo posterior das africanidades presentes no Brasil e na América hispânica, a equipe do PIBID Espanhol/UEPG se motivará em aprofundar ainda mais os estudos em africanidades, visando transformar o ensino de LE/E em uma matéria inclusiva de conhecimentos gerados pelas raízes africanas, que busque a compreensão da lógica do pensamento e do viver negro, e a desconstrução dos estereótipos em favor da valorização da cultura afro-iberoamericana.

Referências

BELTRÁN, Luis. Consideraciones sobre los estudios afroamericanos y africanos. In: LECHINI, Gladys (Org.) **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética e Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso: 03 ago. 2012.

CASTRO, Jacqueline Aparecida Gonçalves Fernandes de; MENEZES, Marizilda dos Santos. **Design étnico: a identidade sociocultural dos signos**. In: MENEZES, Marizilda dos Santos; PASCHOARELLI, Luis Carlos (Org.) **Design e planejamento: aspectos tecnológicos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 40-41.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades brasileiras: Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos**. Porto alegre: Revista do Professor, 2003, p. 26-30.



SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

TRINDADE, Azoilda L. **Documentário**: Africanidades brasileiras e educação. Boletim da TV Escola: Salto ao Futuro n. 20, Ano XVIII, Outubro, 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Jeanine Geraldo Javarez (Graduanda) – UEPG

1. Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida para o Programa de Iniciação Científica Voluntária, intitulada "A influência do livro didático na formação do leitor", vinculada à linha de pesquisa "Práticas de leitura e escrita escolares e não escolares", sob coordenação e orientação da professora Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O livro didático é um dos principais materiais utilizados pelo professor em sua prática diária. Na disciplina de Língua Portuguesa, o referido material precisa abordar de maneira satisfatória vários pontos imprescindíveis para a formação de um cidadão proficiente para interagir e agir na sociedade por meio da língua(gem).

Sendo assim, o material que escolhemos como *corpus* da pesquisa são os livros didáticos do Ensino Médio da Rede Pitágoras, uma vez que nesses livros é possível perceber uma maior preocupação com a adequação ao que sugerem os documentos oficiais.

Neste artigo, a ênfase será na relação entre a abordagem dos estudos literários no livro didático e o leitor literário que esse material está potencialmente formando.

2. As sugestões dos documentos oficiais

A concepção de língua e linguagem adotada pelas Diretrizes consiste não em vê-las como simples sistema de códigos, mas em fenômeno social, uma vez que nasce da necessidade de interação política, social e econômica entre os homens.

A partir dessa concepção, ensinar a língua materna, de acordo com as DCE, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido,

bem como o contexto de produção do enunciado, já que os seus significados são sociais e historicamente construídos.

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem por objetivo aprimorar os conhecimentos lingüísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender e interagir com os discursos que os cercam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua vez, definem a linguagem como a ação interindividual orientada por uma finalidade específica: “trata-se de um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Em síntese:

Pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. A linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que nos possibilita dar significado/sentido ao mundo e às relações sociais. Aprendê-la, de acordo com os PCN, é "Aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas" (BRASIL, 1998, p. 20).

As Diretrizes entendem o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo; dessa forma, o aluno precisa reconhecer que as relações de poder no discurso potencializam a possibilidade de resistência a esses valores socioculturais.

Para tanto, é necessário que o educando compreenda o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros.

Na concepção de linguagem adotada pelas DCE, a leitura também é vista como ato dialógico, interlocutivo. "O leitor tem, dessa forma, papel ativo no processo da leitura, sendo que para se efetivar como co-produtor, usa estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural – o leitor conversa com o texto" (PARANÁ, 2008, p. 71).

Assim como as Diretrizes Curriculares, as Orientações Curriculares defendem que as práticas devem partir do uso possível da linguagem aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.

Segundo as Orientações, cabe à escola promover sua ampliação de forma que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

As Diretrizes defendem o multiletramento, o que significa que ao aluno devem ser apresentados diferentes tipos de textos: reportagem, propaganda, poemas, história em quadrinhos, entrevistas, televisão, jornal, revista, hipertextos, fotos, cartazes, infográficos, pinturas.

De acordo com as DCE, trata-se de “propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e tomar uma atitude responsiva”. Para isso, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas, devendo, ainda, dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.

Sendo assim, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos lingüísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado.

Para o encaminhamento da prática de leitura é necessário, por conseguinte, que o professor, além de se mostrar um leitor assíduo, crítico e competente, realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido.

Nesse sentido, Mary Elisabeth Cerutti Rizzatti, em seu artigo “Implicações metodológicas no processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola”, defende que a postura do professor ao mediar o desenvolvimento da habilidade de produção de textos e leitura influencia diretamente o resultado.

Rizzatti pontua que a maior parte dos problemas de leitura e escrita residem no fato de que a postura metodológica clássica dificulta que o aluno desenvolva essas duas habilidades de maneira proficiente, uma vez que tem tomado como quatro atividades –

leitura, interpretação, redação e gramática –, o que seriam apenas duas: leitura e produção textual.

Cerutti-Rizzatti complementa argumentando que esse tipo de abordagem faz com que fique comprometida a compreensão de que as perguntas feitas a partir do texto devem mediar a construção de sentidos desse mesmo texto.

Além da questão de ensino sistematizado da língua, ou seja, o ensino de língua na escola, deve-se reconhecer que o hábito e o gosto pela leitura crescem juntamente com o indivíduo em seu desenvolvimento.

Para sintetizar as definições e abordagens que norteiam este trabalho, elaboramos a tabela a seguir:

Concepções	DCE	PCN
Leitura/Escrita	Entendem o texto como forma de agir/atuar no mundo; O aluno precisa reconhecer as relações de poder no discurso; A leitura é ato dialógico interlocutivo; Multiletramento; Professor mediador.	Texto é a unidade básica da linguagem verbal; Integração dos conteúdos tradicionais em leitura e escrita; Comunicação; Dialogia.
Literatura	Arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade; Faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação.	Verbalização da representação social e cultural; Sistematização da identidade; Legitimação de acordos e condutas sociais.
Ensino de Literatura	A Literatura deve ser trabalhada em sua dimensão estética; Deve-se prezar pela formação de um leitor capaz de sentir e expressar o que sentiu, com condições de reconhecer a relação dialógica entre leitor/obra/autor.	Está integrado à prática de leitura.

3. A proposta do livro didático

Na apresentação da coleção, os autores expõem as concepções teóricas sob as quais estarão pautadas as atividades do livro didático, adotando a concepção de que os sistemas semióticos/ signos são arbitrários, isto é, são estabelecidos por meio de uma convenção social.

Ao utilizar o termo “sistemas semióticos” os autores abrem o leque de possibilidades que o termo “signo” costuma restringir. Em “sistemas semióticos” temos não só a palavra, como nos vem à mente quando se menciona o “signo”, mas também os fenômenos culturais que nos cercam. Assim, ao trabalhar com sistemas semióticos, temos a ideia de que será abordado o multiletramento defendido pelas Diretrizes, no âmbito estadual, e pelas Orientações Pedagógicas e PCNEM, no âmbito nacional.

Os autores defendem que a construção de sentidos não está presa ao sistema lingüístico, logo, é necessário além do conhecimento sobre a língua, conhecimento de mundo. Dessa forma, ao mencionarem o texto, colocam que para extrair os sentidos de um texto é necessário considerar o uso do gênero textual, em qual contexto ele está inserido.

A proposta do trabalho com textos não se restringe à decodificação e à identificação de temas; entendem a língua não como sistema monolítico imutável, ou “autocontido e autossuficiente”, como escrevem os autores. Considera-se a dinamicidade lingüística, levando em conta que é necessário que o indivíduo se situe em relação à língua.

É importante ressaltar, ainda, que os autores defendem que o ensino de língua materna é extremamente importante para que o aluno amplie seu conhecimento de mundo, além de ser indispensável para que ele reflita sobre os usos da língua, sobre adequação ou inadequação de certas formas em determinados contextos.

Os autores deixam claro que o livro está em consonância com a Linguística do Texto e do Discurso, sendo que a abordagem está pautada em ações metalingüísticas e epilinguísticas. As ações metalingüística compreendem “descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos”, e as epilinguísticas “reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá”.

O estudo de literatura, de acordo com os autores, terá como objetivo despertar o interesse do aluno pelo fazer literário, além de ampliar seus horizontes no que concerne a questões filosóficas, científicas e dos movimentos históricos que podem ser percebidos por meio do estudo literário.

A concepção de leitura adotada pelo livro didático engloba questões como: postura crítica, reflexão, multiletramento, interação sujeito-linguagem e construção de significados. A literatura é tida como meio de humanização do homem; divulgação da

sensibilidade; exercício de reflexão; aquisição de novos saberes; desenvolvimento do senso estético.

O livro didático é dividido em unidades; cada unidade se divide em capítulos; e cada capítulo se divide nas seguintes seções: *Ideias em discussão*, *Ideias em relação*, *Palavra escrita*, *Usos e normas da língua*.

Na seção “Ideias em discussão”, os autores trabalham com o levantamento de hipóteses sobre o tema que será tratado no capítulo, propondo que sejam explorados aspectos relativos aos textos, levando-se em consideração o conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo do capítulo.

Em “Ideias em relação”, é apresentado o tema a partir de diferentes gêneros textuais, de forma a conduzir o leitor a perceber que um mesmo assunto pode ser veiculado de diversas maneiras. Os autores têm o objetivo de conduzir o leitor a pensar sobre o produtor, o público-alvo e o domínio discursivo de cada texto.

Em “Usos e normas da língua”, os autores apresentam o conteúdo relativo à análise lingüística, e têm como meta levar o aluno a refletir sobre os usos e as normas da língua. Na opinião dos autores, partindo da reflexão, o aluno chega à sistematização gramatical. Sua intenção é ampliar os horizontes do aluno quanto às variedades lingüísticas, ressaltando, no entanto, a importância do domínio da variedade de prestígio.

Na seção “Palavra escrita”, os autores propõem a elaboração de um texto com base nas leituras e análises feitas no capítulo, considerando-se: construção do sentido, observação de propósitos comunicativos e a adequação à variedade lingüística determinada pelas condições de produção.

E, por fim, a seção “Conhecimento em rede”, o livro apresenta sugestões de leitura, indicações de livros, músicas etc., com a finalidade de ampliar o conhecimento do aluno, levando-o a fazer conexões com outras áreas do saber.

Apresentada a coleção de modo geral, vamos, então, discutir um pouco mais a visão de leitura adotada pelos autores.

Na fundamentação teórica da coleção, uma pequena parte é dedicada à leitura. Nessa parte, os autores afirmam que consideram a leitura um meio de interação entre sujeito e linguagem: “ler é interagir, é construir significado para o texto e com o texto”. Para que essa interação sujeito-linguagem seja bem sucedida, os autores adotam as três

escalas propostas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação): recuperar informação; interpretar; e refletir sobre o texto.

Na primeira escala (recuperar informação), o aluno deve ser capaz de localizar uma ou mais informações no texto; na segunda escala (interpretar), leva-se em conta o modo de construir significado, incluindo-se a produção de inferências; e, por fim, a terceira (refletir sobre o texto), está voltada para a capacidade de o leitor relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e ideias próprios.

4. Convergências: livro didático *versus* documentos oficiais

Como convergência entre o que as sugestões dos documentos oficiais, que, como vimos, foi reafirmado na apresentação da coleção e no referencial teórico adotado pelos autores dos livros didáticos, e o que foi encontrado nos textos e atividades propostas foram: multiletramento, embasamento sobre arte e literatura, concepção discursiva da obra literária, intertextualidade e ressignificação, apreciação estética da obra. A seguir abordamos cada aspecto mais detalhadamente.

No aspecto do multiletramento, pudemos observar que o livro apresenta não somente textos verbais, mas também pinturas, gravuras, obras arquitetônicas, esculturas etc. para discutir o conceito de arte e literatura. Além disso, há sugestões de filmes e outras obras ao final de cada capítulo que, de certa forma, dialogam com o que está sendo tratado.

Como exemplo, destacamos o que foi encontrado no primeiro capítulo da unidade "Nos teares do texto literário", do primeiro livro do primeiro ano do Ensino Médio. Esse capítulo intitula-se: "Entre as artes, a literatura". Já no título, então, verificamos que há uma preocupação em estabelecer relações entre o que o aluno conhece por arte, ou seja, pinturas, esculturas etc. e a partir daí colocar a literatura também como arte: uma arte que trabalha com palavras.

O tópico "Ideias em relação" começa com a apresentação de várias figuras (pinturas, esculturas, arquitetura etc.), solicitando que o aluno observe-as atentamente e analise-as para responder às questões que seguem. Com base na discussão gerada a partir das diferentes análises das figuras, o professor deverá induzi-los a pensar na literatura também como expressão artística.

No segundo aspecto elencado, embasamento sobre arte e literatura, podemos destacar que as primeiras discussões sobre literatura são, na verdade, sobre arte em geral

o que facilita o entendimento do aluno, principalmente porque, como vimos na estrutura do livro, parte-se do conhecimento prévio de forma que o aluno possa estabelecer relações entre o que já conhece e o que será tratado.

O terceiro aspecto, por fim, concepção discursiva da obra literária, foi possível perceber que o livro explora a relação entre a obra e o contexto sócio-histórico do autor (ou seja, de quando foi produzida) e o contexto sócio-histórico atual. Para exemplificar esse aspecto, destacamos o que foi encontrado no capítulo 2 "O Humanismo", da unidade "Origens da produção literária em Língua Portuguesa", do livro 1 do primeiro ano do Ensino Médio. O tópico "Ideias em discussão" inicia com a apresentação do teatro medieval, do qual o principal expoente é Gil Vicente. Após uma breve introdução, o livro traz um excerto do Auto da barca do Inferno e sugere ao professor, nas orientações pedagógicas, que seja feita uma leitura dramatizada, e que seja feita uma correção comentada dos exercícios.

No tópico seguinte, "Ideias em relação", o livro faz a correlação entre o teatro de Gil Vicente e suas ressonâncias na literatura brasileira, colocando como exemplo um trecho do Auto da Compadecida (o livro sugere a leitura dramatizada deste trecho também).

A seguir o livro traz um breve histórico sobre Gil Vicente, apresentando-o como autor de transição entre o Trovadorismo Medieval e o Humanismo, sendo que, o que o insere no Humanismo é a sua crítica aos costumes e à sociedade da época.

Sobre o Humanismo o livro apresenta explicações breves: diz que é nessa época em que a poesia se separa da música e inicia-se a poesia palaciana, que reflete o modo de vida da corte. A mulher é menos idealizada e a linguagem é mais rebuscada, marcada por jogos de palavras. Como exemplo, o livro traz o texto 3: "Contra as mulheres".

O Humanismo é então situado historicamente: a expansão marítima, a queda do feudalismo, a ascensão da monarquia, o êxodo dos camponeses e artesãos para os burgos (cidades) e criando uma nova classe social que não tinha status mas tinha dinheiro, os burgueses, e que, por isso, começam a influenciar o poder. Com a ascensão da monarquia, temos uma menor influência da Igreja e, conseqüentemente, a mudança do eixo central – do Teocentrismo para o Antropocentrismo.

Com todas essas mudanças, mudam também as expressões artísticas: na arquitetura deixa-se o estilo gótico, típico medieval, para o estilo românico. Nas

pinturas a figura humana tem forma, expressão e proporção. Para ilustrar o livro traz gravuras da Catedral de Santa Maria Del Fiore, e afrescos de Giotto.

No aspecto intertextualidade e ressignificação, pôde-se verificar que há uma preocupação dos autores em incentivar os alunos a estabelecerem conexões entre diferentes obras: seja entre romances, seja entre romance, música, filme, pintura, gravura. A ressignificação, então, é incitada a partir da intertextualidade: os alunos são levados a verificar que diferentes épocas e culturas podem levar a significados diferentes sobre o mesmo assunto.

Por fim, destacamos como aspecto convergente a apreciação estética da obra, ou seja, linguagem e construção.

5. Divergências: livro didático *versus* documentos oficiais

Como divergência entre os documentos oficiais e o que o livro didático traz ao aluno, encontramos: abordagem historiográfica, expectativa de leitura (padrão), questões de múltipla escolha, trechos e resumos da obra (embora o livro sugira que o aluno procure ler a obra completa). Vejamos mais detalhadamente cada um desses aspectos.

Quanto à abordagem historiográfica, o livro apresenta as obras literárias organizadas em escolas, como tradicionalmente é feito. Pode-se ver pelo sumário que os autores e obras estão distribuídos "cronologicamente" nas escolas literárias. No entanto, na página 177, os autores justificam essa abordagem:

Tradicionalmente, para estudo formal, dividimos a produção literária em períodos, os estilos de época, marcados temporalmente por datas que registram um fato histórico ou lançamento de obra que pontua o início ou o fim desse estilo. É bom registrar que essa separação é muito mais didática, para se ensinar literatura, do que prática, porque, na sua manifestação real, os estilos confluem, às vezes se misturam, às vezes retomam características de estilos anteriores com outra roupagem, outra abordagem. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 177)

Além disso, o livro apresenta como início da literatura brasileira o Trovadorismo e o Humanismo – contradição, pois o título da unidade é “Origens da produção literária portuguesa”.

Quanto à expectativa de leitura (padrão), o livro apresenta ao aluno que tipo de leitura é esperado que ele faça, o que é terminantemente reprovado pelos documentos oficiais já que a obra literária deve ser apreciada pelos estudantes, de forma que pela prática da leitura a apreciação estética dos jovens seja lapidada. Não há um tipo de

leitura padrão; há leituras permitidas pela própria obra literária e é isso que deve ser ressaltado pelo professor em sua prática de sala de aula. A maior parte das questões são de múltipla escolha o que também tolhe a liberdade de múltiplas leituras.

Orlandi afirma em seu livro “Discurso e leitura” (1988) que ler é saber que o sentido pode ser outro. Os problemas de leitura e escrita não estão fundamentados somente no material didático utilizado, mas é necessário observar que o professor, em sala de aula, além da própria concepção de língua(gem), ensino-aprendizagem, educação etc., ao trabalhar com o livro didático deve estar atento para quais concepções são veiculadas por esse material. Pois, de nada adianta o professor entender a língua como heterogênea e construída no contexto sócio-histórico-cultural se o livro didático trabalha com a concepção de língua enquanto código. Ou, outro exemplo, se o professor acredita que na relação ensino-aprendizagem deve-se levar em conta a experiência de vida do aluno e o livro didático trabalha única e exclusivamente com exercícios de repetição e preenchimento de lacunas.

Além disso, a partir da afirmação de que há mais de uma leitura possível para um mesmo texto, sendo que essas possibilidades de leitura estão delimitadas pelo próprio texto, o professor, para analisar se a leitura feita pelo aluno foi ou não significativa, amarra seu conceito de leitura ideal ao que o livro didático traz como interpretações possíveis para aquele texto que traz. Como Orlandi escreveu: “A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático” (ORLANDI, 1988, p. 43).

O livro traz apenas trechos e resumos, como está justificado no Componente Curricular:

Não se pode desconsiderar que um livro didático de literatura tem seus limites, já que não possibilita a reprodução de textos literários integrais (...). Poderá minimizar essa limitação a iniciativa do professor de propor aos alunos a leitura dos textos originais, em sua íntegra. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 16)

6. Considerações finais

O livro traz abordagens diferenciadas que possibilitam a formação de um leitor literário atento e reflexivo, embora deixe a desejar em diversos aspectos.

A boa formação do aluno-leitor não depende (e não pode depender) somente do livro didático. Os encaminhamentos metodológicos do material podem ser melhorados se o professor estiver disposto a ultrapassar o que o livro didático traz.

7. Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol. 1. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SENTEC, 2000.

CORREIA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 195-221.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. L.; MOURA, P. C. D. de; DELL'ISOLA, R. L. P. **Língua portuguesa: 1ª série ensino médio: livro 1**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010.

OLIVEIRA, M. L.; MOURA, P. C. D. de; DELL'ISOLA, R. L. P. **Língua portuguesa: 2ª série ensino médio: livro 1**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010.

OLIVEIRA, M. L.; MOURA, P. C. D. de; DELL'ISOLA, R. L. P. **Língua portuguesa: 3ª série ensino médio: livro 1**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 107-117.

RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LUGAR DAS MULHERES ÓRFÃS EM DESMUNDO

Marly Catarina Soares – (doutora) – UEPG

1. Introdução

Nesta comunicação apresento uma análise da situação das mulheres personagens do romance *Desmundo* de Ana Miranda, que se encontram numa posição de marginalidade. Publicado em 1996 pela Companhia das Letras, o romance de 213 páginas apresenta ilustrações produzidas pela própria autora. Divide-se em 10 partes e segue uma trajetória que vai da partida de Portugal, a longa travessia do Atlântico, o casamento até um final um tanto indefinido, pois não clarifica a real situação da protagonista. A história do romance gira em torno da personagem Oribela, portuguesa, órfã, destinada (ou obrigada) a casar-se com um cristão português do Brasil, juntamente com outras tantas órfãs; para tanto deveria enfrentar a travessia Atlântica para tal empreitada. O ano é de 1555. Casamento realizado, a sorte de cada uma delas dependia do marido ao qual é destinada, de acordo com as palavras de Oribela “*quem vai ao longe casar ou vai enganado ou vai enganar*”. E assim começa a história de Oribela que mesmo, “bem casada” não podia deixar de pensar em outra coisa a não ser retornar à velha pátria, para cumprir promessa. Duas fugas mal sucedidas complicam seu relacionamento com o marido. A última empreitada resulta em uma gravidez, cujo filho não se tem muita certeza quem seja o pai, Francisco Albuquerque ou o mouro, Ximeno. Abandonada pelo marido que lhe roubou o filho, sente-se perdida numa terra estranha, entretanto, apesar de todos os pesares causados por ele, deseja a sua volta.

Sozinha sem ter a quem recorrer, Oribela vê-se subjugada, dominada num desmundo no qual não se reconhece. A situação em que se encontra Oribela e as demais órfãs pode ser compreendida a partir de conceitos que têm como foco as identidades flutuantes, as culturas em movimento, a desterritorialização. Ser mulher e ser órfã na metrópole traz como consequência a migração, o deslocamento tornando-as mulheres deslocalizadas, desterritorializadas para utilizar os termos propostos por Homi Bhaba.

2. O triste destino das mulheres órfãs da coroa portuguesa

O romance tem início com uma epígrafe retirada de um trecho de uma carta enviada ao rei de Portugal por Manoel de Nóbrega, ao que me parece ter o valor de testemunho para a história que se vai contar. Pelo que tudo indica a prática de enviar órfãs para a terra em plena colonização era real, ficando por conta da ficção a personagem ou os personagens criados para veicular essa prática existente. A autora cria uma personagem feminina, Oribela, narradora da história, que era uma das órfãs mandada pela rainha para casar com um cristão que habitava no Brasil e parir filhos cristãos. As experiências, linguagem e visão de mundo de Oribela nos levam a conhecer um mundo desconhecido e distante no tempo e uma sociedade em formação, um Brasil que se organiza logo após seu descobrimento.

O romance é ambientado no ano de 1555, portanto cinquenta e cinco anos após o descobrimento. Por esta época, a literatura praticada era relatos de viagens, crônicas, epistolografia, enfim o que pudesse dar conta de informar a corte sobre a terra recém-descoberta (sobre os aborígenes, colonos e riquezas a serem extraídas). O que se conhece de literatura daquela época é o olhar do homem que aqui esteve, observou e registrou. Ana Miranda criou, então, uma personagem feminina que pudesse registrar sob a ótica do feminino a famigerada viagem, a chegada, o encontro com o desconhecido, o propósito da vinda destas mulheres a esta terra – desmundo.

No relato de Ana Miranda podemos perceber a presença de alguns escritores da época. Na carta de Pero Vaz Caminha encontramos esta passagem: *aly am dauam antreles tres ou quatro moças bem moças e bem jentijs com cabelos mujto pretos conprjdos pelas espadoas e suas vergonhas tam altas e tã çaradinhas e tam limpas das cabelereiras que de as mujto bem olharmos nã tijnhamos nhuua vergonha* (CAMINHA, 2002, p.128); em Desmundo quando Oribela se depara com a nudez das naturais é esta a sua reação:

por meus brios e horrores, não despreguei os olhares das naturais, sem defeitos de natureza que lhes pudessem pôr e os cabelos da cabeça como se forrados de martas, não pude deixar de levar o olhar a suas vergonhas em cima, como embaixo, sabendo ser assim também eu, era como fora eu a desnudada, a ver em um espelho. (MIRANDA, 2003, p.39).

Para duas situações semelhantes dois pontos de vista que divergem: na carta de Caminha num primeiro momento é o olhar de desejo do macho frente à nudez das mulheres aborígenes, que depois se transforma no olhar do colonizador que vê a necessidade urgente de se iniciar o processo “civilizatório”; no romance *Desmundo*, a mulher, no caso Oribela, vê na aborígine a sua projeção num misto de curiosidade, pudor e vergonha; é o outro como um espelho que reflete ela própria. Neste romance percebe-se o papel da mulher no processo de colonização, em se tratando da corte portuguesa, com propósitos econômicos extrativistas e de alargamento do cristianismo. Sob a tutela da rainha as órfãs de Portugal, viviam em conventos, mosteiros, e tinham seu destino arranjado pela tutora:

(...) como se diz desse tipo de mulher que ninguém quer, tesoura aberta, martelo sem cabo, alfinete sem ponta, que como o cão sorrateiro morde o cavalo e mata o cavaleiro. Filhas das pobres ervas e netas das águas correntes. As enjeitadas, as fideputas, que nem se rapta nem se dota, mulher da cafraria. Que teve a rainha de dotar e o rei de dar ofício. Mulher de pele branca e fala de bom português." (MIRANDA, 2003, p.52)

Se possuíam bens estes eram solapados por tutores mal-intencionados; sem ter como prover o seu sustento ou qualquer outro motivo era suficiente para as meninas órfãs serem excluídas do convívio familiar e social, conseqüentemente o destino era o mesmo. Em suma elas não se pertenciam, em seu próprio país eram mulheres deslocadas (deslocadas, desterritorializadas). A condição de órfãs lhes imputava a situação de estar fora do centro, o que Bhaba (1998) chama de ex-cêntrica, qualquer tentativa de ganhar o centro ou reivindicar a identidade fora dele não lhes salva desta situação. Para Bhabha (1998) subjugação, dominação, deslocamento e diáspora são experiências que determinam a situação do indivíduo no mundo e as diferenças culturais. Para definir esta situação o teórico apresentou conceitos tais como entre-tempo, entre-lugar, ex-cêntrico. Para ele a metáfora da linguagem traz à tona a questão da diferença e incomensurabilidade culturais, não a noção etnocêntrica, consensual, da existência pluralista da diversidade cultural. Ela representa a temporalidade do significado cultural como "multi-acentuada", "rearticulada discursivamente". É um tempo do signo cultural que desestabiliza a ética liberal da tolerância e a moldura pluralista do multiculturalismo. Cada vez mais o tema da diferença cultural emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ele traz à tona são agonísticas; a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em

uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica (BHABHA, 1998, 247).

Para Oribela e suas compatriotas nada mais restava a elas senão cumprir o destino de órfã: atravessar o oceano para casar com um dos cristãos, que segundo ordens da rainha seriam “uns gentilhomens”

As órfãs faziam sinal da cruz, iam arranjar marido bom e principal, ou então uns fideputas desdentados, trolocutores surdos, furtamelões, bêbados, cornos, condes das Barlengas, bem-me-queres mal-me-queres, lobo nas ovelhas, caminho de espinhos azemel de estrebaria, mulo namorado, fosse o que fosse, desde que dissesse: Senhora, quereis companhia? Mas ordenara a rainha, que seriam uns gentilhomens. (MIRANDA, 2003, P. 21).

Observamos que essa deslocalização pode ocorrer em diversos níveis, tomando Oribela como modelo deste processo:

2.1.1 Deslocalizada dentro da instituição familiar:

→ pelo pai: com a morte da mãe Oribela perde a primeira referência feminina, que a menina teria nos primeiros anos de sua vida, ficando o pai responsável pela educação da filha. Perdido no jogo e na bebida que educação ou tratamento poderia lhe dar senão apenas mal tratos, chamando-lhe de puta, mal agouro? Não bastasse isso o pai lhe computa a culpa da morte da mãe: *me dizia ter feição de puta, por meu nariz afilado e a minha rebeldia na língua e o estar sempre sonhando, coisa de mulher pública. Que morrera minha mãe de desgosto por adivinhar a filha. Que meus chifres da cabeça rasgaram o ventre de minha mãe.* (MIRANDA, 2003, p.75);

→ pelo marido: este se apropria do título de propriedade com o casamento, exercendo sobre ela poder absoluto; se ele tivesse posses, a esposa teria uma vida confortável, rodeada de escravos, se não tivesse, teria uma vida miserável. Com o casamento a mulher deveria mudar seus hábitos e costumes: a maneira de postar-se, vestir, comer, falar, arrumar os cabelos.

2.1.2 Deslocalizada pela instituição governamental: como propriedade do governo (da rainha), é transformada em mercadoria tipo “exportação”, remessa especial com o objetivo de legitimar a união cristã, com homens cristãos portugueses da colônia.

2.1.3 Deslocalizada pela instituição eclesiástica: a igreja é responsável pela intermediação cujo papel nesse processo é o de patrulhamento, guarda e preparação até a entrega efetiva ao marido. As órfãs no mosteiro, ainda em Portugal, eram responsáveis por afazeres domésticos. Estando no Brasil eram trancadas em celas sob a vigilância ininterrupta até o casamento. A preparação para a cerimônia (higiene, vestimenta) era feita pela Velha que também era responsável em dar-lhes conhecimento do contrato, como portar-se, o que lhe caberia de bens após consumada a união.

Para a mulher nas condições em que estas se encontravam aceitar a imposição do casamento significava garantir juridicamente um lugar, um local, um espaço, afinal teria sua casa, seus escravos, um lar, tendo como “únicos” compromissos gerar filho e saciar os desejos do marido. Não aceitar a imposição do casamento, se rebelar, poderia implicar em castigos físicos terríveis: *Soube de uma mulher que se negou a casar e teve suas mãos e pés cortados, foi mandada ao mosteiro. Arrastava a pobre sua carcaça nos pedregulhos do pátio, sem coisa alguma sobre suas carnes, arrancando compaixão de todas, uivando, ganindo. cadela brava e triste de ódio servia a mais de nós as fêmeas.* (MIRANDA, 2003, p. 75) Para as órfãs não havia outra saída a não ser submeter-se ao casamento, fato que as coloca numa posição ex-cêntrica.

3. Mulheres deslocalizadas

A personagem principal Oribela encabeça esta condição. A partir de seu ponto de vista relata com riqueza de detalhes a sua história e a das outras mulheres com as quais direta ou indiretamente se relaciona. Desde muito cedo havia em Oribela uma necessidade e consciência de reivindicar sua identidade, pois se sentia fora do centro, sabia intuitivamente que sua condição era de marginalizada. Mesmo casada, num certo sentido, localizada, possuía uma casa, escravos, terras, sentia-se deslocalizada, persegue-a com insistência a vontade de retornar a terra, não para a vida que levava antes, desta não tinha nenhuma saudade, mas como forma de tentar uma reconstituição, ou ainda buscar algo que se perdeu ou que nunca teve, a identidade: *alembresse eu de meu desígnio e de minha esperança, embarcar na nau, rija e direita, fortemente levada com ventos a ir guiar pelo meu desrumo a terra minha. E a dizer, sem mais, meu desejo torcido com amarguras.* (MIRANDA, 2003, p. 105) .

Oribela sente falta da experiência de um estilo de vida metropolitano mesmo estando à margem dele. Na tentativa de buscar, ou ainda de voltar para encontrar o que nunca teve empreende duas fugas, ambas mal sucedidas. A primeira resultou na perda da liberdade, em humilhação e na aproximação dela com Temericô, escrava indígena, também uma mulher que classifico como deslocalizada, ou ainda desnacionalizada, pois *era de um gentio muito antigo que fora lançado fora da sua terra das vizinhanças do mar por outro gentio seu contrário que descera do sertão pela fama da fartura da riba do mar e seus pais e avós perderam as terras que tinham senhorado muitos anos e lhes destruíram as aldeias, roças, matando os que lhes faziam rosto.* (MIRANDA, 2003, p.119) Ela era uma das naturais que servia na casa de Francisco Albuquerque, servil, obediente, a mais esperta que falava a língua dos brancos. Temericô foi uma figura importante e decisiva no processo de intercâmbio de culturas que ocorre entre ela e Oribela na parte seis, quando há um estreitamento nas relações e a conseqüente efetivação desse processo com o início da troca cultural entre as duas, tanto uma quanto a outra tem muito a ensinar e aprender: língua, costumes, vestes, hábitos. Ocorre entre elas o que Bhaba (1998) chama de transmissão de cultura de sobrevivência. Segundo este autor a cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica, para dar ao cotidiano uma aura de individualidade, uma promessa de prazer (BHABHA, 1998, p. 240). Oribela passou por uma terrível experiência quando foge de casa para ir atrás do seu passado ou ainda do que acha que seria seu passado. Para sobreviver às conseqüências de seu ato tresloucado dedica-se a essa nova experiência que é o contato com a representante de uma cultura diferente da sua. Tão representativa e intensa é essa troca que Oribela começa a agir feito as naturais como fumar ervas, pintar o rosto com urucum, tomar banho desnuda, experiência nova para ela, pois quando pequena o pai mandava colocar leite na água do banho para ela não ver o próprio corpo. Esse processo de troca apresenta como resultado um desvanecimento da vontade, do desejo dela em voltar para a terra. O mundo metropolitano vai desaparecendo de suas lembranças, entretanto este ainda não está completamente apreendido, ela se sente num entre-mundos, entre-lugar – por isso desmundo, não está mais lá, mas também ainda não está aqui.

Oribela reescreve sua história na segunda fuga quando o mouro Ximeno Dias a encontra desfalecida e lhe dá guarida. Para ela significa encontrar o desconhecido, o demoníaco. Educada sob os auspícios da Igreja católica em Portugal, Oribela, assim

como a grande maioria dos europeus, tinha uma pré-concepção recheada de superstições sobre o povo oriental cuja cultura, hábitos, costumes e religião são tão diferentes da sua ou pelo menos daquela que ela pensava conhecer tão bem. O encontro das duas culturas a ocidental e a oriental significa no romance um desvendamento ou mesmo um esclarecimento da cultura discriminada pela preconceituosa Europa. Ximeno transmite à Oribela valores importantes relativos a sua cultura: a educação dos pais, a sabedoria dos livros, valores espirituais, o conhecimento adquirido pelas viagens que empreendeu pelo mundo, o respeito pelo ser humano.(SAID, 2001)

Na escuridão da ignorância em que Oribela vivia, Ximeno representava a luz que iluminava e esclarecia seus temores, suas angústias, suas superstições, mostrando-lhe a possibilidade da convivência harmoniosa com outra cultura mesmo sendo uma tão diferente da outra. Outra lição que fica de Ximeno é o respeito pela mulher demonstrada durante todo o tempo em que ela esteve em sua custódia, causando-lhe estranhamento, pois era acostumada com brutalidades, desrespeito, violência de toda ordem pelo simples motivo de ser mulher:

Mas se estava prisioneira do mouro, por que não metera ele cordas em minhas mãos e pés e atara à cama? Podia levantar, abrir a janela, a porta, descer a escada, tudo estava ao redor, no que fiquei repartida entre as interrogações dos motivos do Ximeno, nunca me ajudara ninguém em minha vida, por que ia querer ele nada em troca de tão arriscada empresa? Ainda mais sendo da maldita raça, de mafamede, se é que era e da tal religião de paganismo. IDEM, p. 169)

Outra personagem interessante na história é Bernardinha, pois materializa no enredo duas exclusões, uma pelo fato de ser órfã e outra por apresentar tendência ao lesbianismo (por diversas vezes a narradora faz referência ao prazer de Bernardinha pelas carícias femininas): *sua mulher lhe parecia macha, querendo mostrar que era a ela forçado a amar e com ela vivia contra ciência, não sendo nem por feitiços vencido, que recitava aos berros de cabra... me doía de dona Bernardinha, que gostava de afetos e de roubar uns brincos e as bocas das moças em beijos*. Antes de tornar-se órfã tinha uma vida tranqüila, confortável, pois seus pais eram de muitas posses que foram surrupiadas pelo tutor. Ela e as irmãs tiveram o mesmo destino de Oribela, ou seja a deportação para casar na Colônia. Entretanto, para ela, o casamento significou perda total de identidade, ter uma vida miserável, ser obrigada a prostituir-se, sofrer os mais abjetos tipos de violência sexual. Mata o marido para livrar-se do opressor, mas acaba enlouquecendo. Voltar a terra significaria deixar de sofrer, a libertação, deixar de ser

estrangeira, desterrada, voltar a ser localizada, a recuperar o seu lugar. Por diversas vezes expressava como se sentia neste mundo tão cruel: *este mundo é um desterro e nós, estrangeiros*. (MIRANDA, 2003, p. 180)

A Velha é outra personagem que encarna uma outra forma de deslocalização, o exílio. Era freira do mosteiro de Anunciata, tinha lugar, posição, status; perde todos os direitos por ter ficado grávida. Como forma de minimizar o castigo foi banida do reino. Com 40 anos já era considerada muito velha. Sem Pátria, sem família, exilada sem direito à maternidade, tendo como remissão do seu grande pecado cuidar das órfãs, é nesta função que parece ter encontrado seu lugar. Era ela que servia como guardiã, guia, instrutora das órfãs até que fossem entregues ao matrimônio. A velha era o único elo de Oribela com o mundo ao qual ela pertencia antes de sofrer os reveses que a vida lhe reservou.

D. Branca de Albuquerque, mãe de Francisco de Albuquerque, é outra personagem feminina que representa uma outra forma de deslocalização, pois de senhora absoluta do lar, era a que mandava e desmandava na casa e nas escravas do filho, perde sua posição para Oribela, esposa deste e passa a ser somente a mãe. Essa condição Francisco de Albuquerque deixa claro na primeira entrevista que ela tem com a nora. No romance pouca notícia se tem de suas origens e sua história não é muito esclarecedora. Deduz-se que se submete a uma relação incestuosa com o filho por se encontrarem em um lugar tão selvático onde ética e moral não existem e comete-se o incesto; nem a religião podia contornar essa situação, pois a necessidade do macho nesse fim de mundo determinava o que era certo ou errado. A presença de Viliganda, apesar de ser filha de Branca não parece ser irmã de Francisco, reforça a suspeita de que havia muito mais do que uma relação mãe – filho. A chegada de Oribela representa à Branca não somente ter que dividir as atenções do filho, mas a perda do lugar de esposa.

4. Conclusão

Em *Desmundo* o feminino participa do processo de colonização, empreendimento do homem branco, como mais um objeto subserviente. Os homens brancos, cristãos podiam relacionar-se com as naturais, mas não podiam constituir família com amparo legal. As mulheres brancas, órfãs, propriedades do governo eram destinadas à colônia para legitimar a constituição familiar. Imperava a vontade da rainha

que tinha mando e voz, para garantir a pureza da raça e a legitimidade da filiação. Filhos mestiços não eram legítimos; a finalidade das órfãs nesta empreitada era sobretudo: “a fazer filhos abençoados de alvura na pele”.

As órfãs não estão nem lá e nem cá. Juridicamente lhes é oferecido um lugar, um espaço, mas como sujeitos não há identificação com estes locais, então se sentem deslocadas, porquanto deslocalizadas.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1998.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil**. Martin Claret, São Paulo, 128 p., 2002.

MIRANDA, Ana. **Desmundo**. Companhia das Letras, São Paulo, 213 p., 2003.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O LUGAR DO ESTRANHAMENTO EM SALÓ E CENTOPEIA HUMANA

Viviane Theodorovicz (Mestranda – bolsista CAPES/Fundação Araucária)
UNICENTRO

Resumo: o breve ensaio busca desenvolver uma reflexão sobre os discursos marginalizados e de que forma esses discursos se desenvolvem dentro da narrativa fílmica. Serão observados os poderes que atuam sobre esses discursos fazendo com que circulem pelo fora. As formas de manejo do corpo como metáfora e o estranhamento diante delas, também são objetos de interesse deste artigo tendo em vista a pluralidade das obras, enquanto construção autoral. A análise dos assuntos supracitados teve como objeto de estudo os filmes – *Saló - 120 dias de Sodoma*; e *Centopeia humana*, em função da temática reveladora do homem monstro e cotidiano.

Palavras-chave: monstrosidade, estranhamento, corpo, poder.

1. Acerca do propósito

“Você deve ser estúpido ao pensar que a morte seria tão fácil assim. Você não sabe que pretendemos matá-lo milhares de vezes? Ao fim da eternidade, se é que a eternidade tem um fim”¹ (Saló – 120 dias de Sodoma)

Este trabalho se propõe a questionar de que forma alguns discursos são excluídos da sociedade, revisitados, e posteriormente reinseridos como arte no meio social. Em função da pouca receptividade desses discursos alguns pontos foram trabalhados como justificativa para o silenciamento dessas obras, dentre elas: *Saló - 120 dias de Sodoma*; e *Centopeia humana*.

As formas de poder e de coerção são os agentes formadores da ideologia e massificadores do comportamento humano. A atuação desses poderes sobre as obras fílmicas também será estudada, bem como o modo de ritualização de alguns instintos humanos naturais, reprimidos em função dos papéis sociais. Esses papéis são peça

¹ Excerto retirado de um diálogo do filme *Saló – 120 dias de Sodoma*, de Pier Paolo Pasolini.

fundamental na *coisificação* dos corpos, tidos como produtos sociais comercializáveis, portanto, manipuláveis para a realização individual sobre a vontade universal. O capitalismo foi o propulsor da noção de corpo como produto e mesmo diante da pós modernidade, e da valoração das diferenças, o consumismo continua atuando enquanto massificador.

Os discursos que circulam nessas narrativas fílmicas causam, além do estranhamento, um forte desconforto nos seus espectadores que, não raras vezes, os têm como filmes apelativos e sem propósito. Seja a falta de limites do sexo, da tortura ou o regresso à animalidade, qualquer figuração que remeta ao aspecto ímpio do homem é jogada à margem e denominada apologia a algo não natural, herético. A abertura plural desses filmes denuncia a morte/apagamento daqueles que os idealizaram, os quais acabam sendo tachados – de acordo com a perspectiva daqueles que se apropriam da obra – de insanos, pervertidos e desumanos. A partir daí é instaurada uma abertura para a pluralidade, da qual me utilizei para desenvolver essas questões.

2. Considerações sobre o humano

Na busca por um modelo de virtude e moral o homem acabou descobrindo a si mesmo, não como algo divino e apto ao juízo sobre o bem maior, mas alguém inclinado para o caminho tanto da mão direita quanto da esquerda. Aos poucos foi possível compreender que o humano está cada vez mais cedendo aos seus desejos, principalmente diante da possibilidade de atribuir a culpa pelos seus erros a terceiros. Sobre essa declinação alienada das vontades o teórico Jean Baudrillard, em sua obra *A transparência do mal*, comenta que “É bem mais humano entregar sua sorte, seu desejo, sua vontade nas mãos de outrem. Circulação da responsabilidade, declinação das vontades, perpétua transferência das formas.” (BAUDRILLARD, Jean. 1990, p.177)

O sistema é incumbido de prover a limpeza e de reprimir a animalidade. Para isso serve a moral, para impedir que qualquer ato transgressivo (que exclua o estado) atue sobre o homem ditando as suas vontades, bem como o seu modo de proceder. Sobre isso, alerta Foucault:

(...) as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um

dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes.” (FOUCAULT. 2010 p.10)

Alguns discursos são marginalizados em função desse estigma de apologia ao desregramento. Conclui-se, com isso, que é mais fácil observar o homem como se observa a Deus, à imagem e semelhança da perfeição. E não como ser corruptível e seduzido pela contravenção.

Disse Rousseau: “O homem é bom por natureza. É a sociedade quem o corrompe.”, essa sociedade, portanto, impossibilitada de não atuar sobre os homens, deveria se encarregar de refrear certos estímulos devastadores da moral. Já Maquiavel afirma ser o homem mau por natureza, portanto, não existiria a necessidade de praticar, verdadeiramente, atos de bondade, mas de garantir uma “aparente” prática, pois, quando grandemente virtuosos, algumas virtudes como a paciência e a tolerância seriam prejudiciais àqueles que ocupam uma posição de liderança.

O poder, portanto, é o responsável por domar a animalidade do humano e abrandar seus instintos, tornando-os ritualizados por meio de regras universalizantes. Diante desse panorama uma questão paira sobre o assunto: a moral é capaz, quando ninguém está olhando, de atuar constantemente sobre os indivíduos?

Certamente que não. Um exemplo de que em vários momentos a tentativa de instaurar uma moral panóptico-religiosa cai por terra é o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe. No conto o leitor é convidado a participar de uma tentativa de expurgação do mal, ou ainda, do monstro indomável que habita o personagem, por meio da aceitação de seu ato criminoso: “Por acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para transgredir aquilo que é lei, simplesmente por que a compreendemos como tal?” (POE, 2005. p.13). Em outros momentos o protagonista justifica estar tomado por um “demônio da intemperança” (POE, 2005. p. 12), ou ainda que uma fúria satânica instantaneamente tomou conta de seu ser. (POE, 2005. p. 13) Esses podem ser modelos frustrados de uma tentativa de justificação de seus atos, já que a ideia de ser vigiado, até mesmo na menor das suas ações, por uma entidade onisciente e onipresente não impediu suas transgressões, sejam elas morais ou religiosas. Muito pelo contrário, diante da falha desse sistema o personagem assume a sua monstruosidade apesar de ser criado à imagem de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível.

Silenciar diante das práticas consideradas marginais, não faz com que elas se apaguem ou sejam excluídas do convívio social, bem como tomar conhecimento do mal e entendê-lo não faz com que ele se alastre ou crie corpos dóceis.

3. Pasolini, o extremista da imagem

Dividido em quatro ciclos (antes do inferno, ciclo das manias, ciclo da merda e do sangue) a narrativa fílmica de Pier Paolo Pasolini, inspirada na obra de Marquês de Sade, chocou a crítica da época, no ano de sua estréia (1975), em função de articular temáticas como tortura, nudez, sadismo, incesto, pedofilia, coprofagia, discursos considerados à margem da sociedade. As imagens, verdadeiramente chocantes, foram consideradas desnecessárias e dignas do título de pornografia barata. Uma hipótese dessa aversão pode ser explicada por meio da voz de Paul Valery: “[...] estamos ainda meio convencidos da existência de uma *Moral* e de uma *Beleza* independente dos tempos, dos lugares, das raças e das pessoas.” (VALERY, 1998. P.191)

A abordagem de Pasolini hoje, assim como na época do lançamento do filme, não esta acessível a todos que ainda teimam em conceituar o filme como apelativo e carregado de nudez desnecessária, em função de ser articulado por meio de metáforas que exploram a noção de corpo. Apesar da pluralidade dos assuntos abordados no filme, as interdições que circundam o âmbito da sexualidade teimam em massificar a opinião sobre ele.

A beleza é uma espécie de morte. A novidade, a intensidade, a estranheza, numa palavra todos os *valores de choque* a suplantaram. A excitação bruta é mestra soberana das almas recentes e as obras tem como função atual tirar-nos do estado contemplativo, da *felicidade estacionária* cuja imagem estava outrora ligada intimamente à ideia geral do Belo. (VALERY, 1998. p.195)

A rejeição do público, possivelmente, teve sua origem no estranhamento causado pelas imagens eróticas vinculadas à ideia do sadismo extremo, somado ao retorno à animalidade. Essa foi a forma de Pasolini denunciar o homem. Não que os espectadores, bem como a crítica e o estado, não conhecessem esse “homem animalizado”, dominado pelos seus desejos e silenciado pela sua razão, mas, para que fosse denunciada a impossibilidade de não ser. Em busca de um ponto de choque visceral, capaz de perturbar e forçar essa rerepresentação do homem, este ser precisou ser embrulhado em

excrementos e sangue para que pudesse ser notado. O fato é que coisas tão triviais, vinculadas à ideia de ser, tornaram esse homem, ironicamente, estranho. Sobre o lugar dos estranhos e a sociedade que os produz Bauman comenta:

Ao mesmo tempo em que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável. (BAUMAN, 1998. p. 27)

A denúncia ao fascismo e ao capitalismo, presente nos excessos, não ficou apenas velada, mas foi relegada às margens. As figuras do duque, do bispo, do presidente e do juiz, todas responsáveis por representar o bem universal e promover a individualidade de forma consciente, são no filme justamente as responsáveis pelo uso indiscriminado do poder para a satisfação individual. O capitalismo também atua como uma forma de sadismo, pois o prazer é oriundo da dor alheia. A renda acumulada por uma minoria pressupõe uma maioria desprivilegiada. Dessa forma, a realização do ser, obtido pelo poder de compra, é o reflexo de que há um certo sadismo nesse poder. Um poder capaz de marginalizar também. O mesmo ocorre com os estranhos: “Os estranhos são pessoas que você paga pelos serviços que elas prestam e pelo direito de terminar com os serviços delas logo que já não tragam prazer.” (BAUMAN, 1998. P.41), essa barganha com os estranhos é uma forma de “coisificar” a ideia de humano ao torná-lo produto cambiável. Os estranhos são, portanto, criados pelo próprio sistema que os despreza. Assim como o sistema penal é responsável pela transgressão.

O filme, tido como subversivo, foi tachado de apologia à depravação e acabou parando nas prateleiras dos filmes pornográficos. A sexualidade do filme tornou-se algo ritualizado, nem por isso menos comercializável.

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formar determinado tipo de enunciados; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seus efeitos sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2010 p.39)

Os corpos, facilmente manipuláveis, adquirem a forma de produto de consumo, na sociedade do capital, e executam a função, unicamente, de proporcionar o prazer. A

sociedade passa a tomar conta do sexo e prefere massificar as fontes do prazer ao invés de reconhecer a individualidade.

Os círculos dentro do filme representam a individualidade em relação à concepção de prazer, bem como as diversas formas de extraí-lo, violentamente, por meio do corpo. O terceiro círculo, ou o círculo da merda, estabelece uma forte analogia com a coerção do fascismo, cujo intento era de cercear a vontade e delimitar o conhecimento dos indivíduos decidindo até mesmo aquilo que comeriam. O ato de comer as fezes é uma tentativa de animalizar o homem (torná-lo ovelha, sob uma ótica de rebanho) e marcá-lo com dores físicas e espirituais. É uma forma de mostrar que a civilidade dos homens depende unicamente da sua vontade.

4. Tom Six: do humano à centípede

Alimentar-se de excrementos é remontar à infância ou a animalidade. Pensar o homem como algo aquém da racionalidade, desprovido de suas capacidades de comunicação e autonomia é o mesmo que apontar a sua regressão. É, forçosamente, retirar o reflexo divino de sua imagem. É justamente esse o movimento de criação da *Centopeia humana*, filme dirigido pelo diretor Holandês Tom Six.

Massacrado por boa parte dos veículos midiáticos², o filme *Centopeia humana*, assim como *Saló*, tem a pretensão de denunciar o homem. Diante das múltiplas valorações que podem ser atribuídas aos filmes é necessário que o analista tente se desprender de qualquer idealização acerca do conceito de humanidade e aceite ver, desvelada, a parcela doentia da alma humana:

Um pensamento que era há pouco tão puro e tão central, que persegue na realidade (quaisquer que sejam seu conteúdo e suas conclusões) o ideal de uma distribuição uniforme dos conceitos em torno de uma certa atitude ou atenção característica e singular do pensante, deve agora esforçar-se por reencontrar a diversidade, a irregularidade, a imprevisibilidade dos outros pensamentos e sua ordem ordena-lhes a desordem aparente. (VALERY, 1998. p.187)

Nesta película, o humano não é retratado somente como um ser portador de um estímulo animalesco que deve ser domado, mas como a regressão do homem ao animal, por meio de práticas abusivas do saber atuando como um poder, na figura do médico.

² Informação constatada durante um passeio por blogs brasileiros de cinema.

Apesar do tom escatológico conferido à obra, o filme apresenta informações decisivas para a individuação de seus personagens: o vilão é um médico, de origem alemã, famoso por separar gêmeos siameses, que, num rompante de loucura e perversidade, resolve fazer o movimento contrário (junção) em experimentos com seres humanos, remetendo às experiências nazistas que ocorriam na Segunda Guerra Mundial.

Esse desejo obscuro pela criação da centopeia humana é oriunda de uma busca subjetiva de beleza. Os procedimentos do médico, antes de sua aposentadoria, são guiados pela ideia do bem universal. A partir daí ele decide abandonar essa concepção e assume um ideal de beleza construído pela sua subjetividade.

Fátima Cristina R. M. de Oliveira afirma que o romantismo foi o primeiro movimento responsável pela ideia de desagregação da arte com a moral, pois pregava a individualidade ao afirmar que conhecer um objeto não é possível, uma vez que tudo passa pelo filtro da autoconsciência. O homem, portanto, não se submete ao belo, mas se vê nele. Daí o contraponto entre o iluminismo, que prega valores universalizantes, e o romantismo, que prega a individualidade e o conhecimento de si. (OLIVEIRA, 2000. p.14-15) Diante dessa perspectiva torna-se difícil delimitar a criatura e o seu criador. Em certa medida o médico constrói seu monstro, em *Centopeia Humana*, num desejo incessante de se encontrar nele.

Já a construção atual da subjetividade, oriunda da experiência, adquirida com o tempo, é desconstruída com a criação de mundos híbridos que permitem a junção do mundo natural com o universo digital. A noção de tempo e de espaço é quebrada com a formação do conceito diferenciado de humano híbrido. A simulação e o hibridismo atuam, na sociedade atual, como formas de dominação, pois a regra de exclusão do capitalismo permanece e o acesso ao mundo digital está intrinsecamente ligado ao consumismo. Essas mudanças são muito rápidas e exigem que se pense novas formas de inserir a ética e a moral sobre a arte contemporânea. (OLIVEIRA, 2000. p.16-17)

Maurice Blanchot descreve a arte como sendo um caminho em direção a si mesmo e compara a obra como um caminho contrário, de ignorar a si mesmo. No entanto, a obra e a arte se encontram em um ponto: a morte. A experiência extática da arte é como a morte, pois oferece uma fecundidade sem limites ao relacionar-se com as coisas que representam uma *ausência* que também atua como uma *presença* das coisas inatas, quando não entregues ao uso. A arte deve ignorar a ordem do usual para configurar um morrer verdadeiro. (BLANCHOT, 1987. P.149-152)

O movimento habitual do cinema consiste em tornar tudo o mais real possível. A realidade na película serve para ser presumida. Apesar das intensas transformações que sofre a imagem, no cinema, a intenção é única: a de convencer, transportar o espectador para o mundo regido pelo artista, dentro da sua fantasia, que só é possível pela trilha de realidade que insiste em definir como fio condutor. Daí o choque que causa no público. No entanto, é importante que não seja confundida a sua aproximação da verossimilhança com a atribuição de uma função para a arte, como afirma Blanchot.

A grande aproximação da arte extrema com a realidade realiza uma espécie de catarse no público espectador, ainda que não seja compreendida de tal forma. A apresentação do corpo nu e dos seus excrementos é algo cotidiano demais para ser aceito. É algo que aproxima o humano do animal, logo, de sua irracionalidade. Nietzsche em *A Gaia ciência* descreve o europeu como um animal doente e carente de domesticação, como um animal de rebanho com seus medos e a sua mediocridade profunda:

Não que eu pense que a moralidade permita mascarar a maldade e a infâmia humana, isto é, a perigosa besta selvagem que está em nós; pelo contrário é em nossa qualidade de animais domésticos que oferecemos um espetáculo vergonhoso e que precisamos de um disfarce moral – o “homenzinho interior” na Europa não é suficientemente inquietante para poder se “deixar ver” com sua ferocidade (para que o torne *belo*). (NIETZSCHE, 2008. P.256)

Enquanto o homem for a ovelha que pasta placidamente em seu rebanho e escandaliza-se diante do cuidado de si, como preservação da identidade, não será acessível a ele observar a besta que tanto tenta dissimular sob as vestes da moral, cuja veracidade, por vezes, acaba sendo rompida pela noção de conveniência.

6. Considerações finais

A dificuldade dessas obras em evocar sentidos se dá em função da construção das metáforas utilizadas pelos autores, pois exigem do “leitor” que as observe além da casca. É o que propõe Derrida, em sua obra *Torres de Babel*, ao descrever a origem do fascínio do tradutor ao se deparar com a confusão instaurada na obra. Para ele o deslumbramento ocorre diante da impossibilidade de atingir a sua essência. Para tanto, o autor faz uso da metáfora do caroço como algo inatingível e plural, como um discurso seminal capaz de dar vida à multiplicidade e à confusão.

O encantamento dessas obras reside no desprendimento do espectador de uma noção idealizada acerca do humano, pois, fixar-se nesse pensamento é operar uma rejeição à vida, bem como à pluralidade, já que o segmento capitalista e universalizante trabalha com a construção de um homem que não existe e jamais existirá. O homem está muito além da casca social que o envolve, o seu “caroço” é inatingível.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. São Paulo: Papirus, 1990.

BAUMAN, Zygmund. *O mal estar na pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DERRIDA, Jaques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

POE, Edgar Allan. *O gato preto*. In: *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência. 2ª edição*. São Paulo: Editora Escala, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Cristina Regis Martins. *Os processos de subjetivação moderna e suas problematizações na contemporaneidade*. Revista Logos – Comunicação e contemporaneidade. Rio de Janeiro; UERJ. Ano VII, volume 12. 1º Semestre de 2000. Disponível em: < <http://www.logos.uerj.br/PDFS/anteriores/logos12.pdf>>. Acesso em: julho de 2012.

OLIVEIRA, Roberto Acioli. *Pasolini e o sexo como metáfora do poder. Cinema italiano*. Fevereiro de 2009. < <http://cinemaitalianorao.blogspot.com.br/2009/02/pasolini-e-o-sexo-como-metafora-do.html>> Acesso em: julho de 2012.

VALERY, Paul. *Leonardo da Vinci e os filósofos in: Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Trad. Gerald Gerson de Souza. São Paulo, Ed.34, 1998.



Filmografia

Centopeia Humana, A. Direção Tom Six. Países Baixos. 2009. 92minutos. Cor.

Saló ou os 120 dias de Sodoma. Direção de Pier Paolo Pasolini. Itália. 1975. 116 minutos, cor.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

“O MEZ DA GRIPPE”: UMA LEITURA A PARTIR DA HASTE RIZOMÁTICA “DISCURSO PUBLICITÁRIO”

Sueli de Freitas Mendes (mestranda) - UEPG
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (doutora) - UEPG

0. Introdução

1918 – outubro, novembro e dezembro. O mundo vive as cenas finais da 1ª Guerra Mundial; a gripe espanhola espalha-se pelo mundo, chega a Curitiba. *O Mez da Grippe*, de Valêncio Xavier, conta o que foi e como foi a epidemia da *espanhola* em Curitiba, sem deixar de relacionar esse fato ao que acontecia no Brasil e no mundo nos momentos finais da 1ª Grande Guerra. Apoiando-se nas ideias de Bakhtin (2003) e Deleuze e Guatarri (1996), busca-se neste trabalho uma leitura da obra de Xavier a partir dos seguintes aspectos: o discurso publicitário veiculado pelos anúncios publicitários que compõem a obra, em especial, o anúncio de *A Pasta Russa*; a constituição da personagem Clara na voz dos seus narradores e o acabamento estético dado à personagem pelo trabalho do autor-contemplador.

1. Sobre o gênero discursivo de “O Mez da Grippe”

O que é *O Mez da Grippe*? À qual gênero discursivo pertence? Uma novela? Apresenta-se como novela (indicação abaixo do título, “novella”). Mais uma pergunta: o que é novela? Texto narrativo com extensão menor que o romance, mais longo que o conto, dizem uns. Sucessão de células dramáticas, dispostas em linha reta, sendo sempre possível o acréscimo de mais células, dizem outros. Não se pode dizer que essas respostas contribuam para que se defina em que gênero discursivo se enquadraria *O Mez da Grippe*. De acordo com Bakhtin (2003), existe uma extrema heterogeneidade de gêneros discursivos e vem daí a dificuldade de definir a natureza geral do enunciado. Divide-os em primários (simples – formam-se em situações de comunicação discursiva

imediate) e secundários (complexos – formam-se em situações de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, com predominância do escrito). Estes incorporam aqueles que se transformam e adquirem caráter especial:

(...) perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo)". (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Voltemos a *O Mez da Grippe*. Podemos dizer, concordando com Bakhtin, que a referida obra é um gênero discursivo secundário uma vez que incorpora inúmeros outros gêneros para se constituir como acontecimento artístico-literário. Não prevalece, porém, a incorporação de gêneros primários. Salvo as “declarações” de Dona Lúcia, personagem supostamente não fictícia, sobre o período em que a gripe espanhola assolou Curitiba (datadas em 1976, tempo distante do tempo da “narrativa”, 1918), que podem ser consideradas como gênero primário, o mais são gêneros secundários que compõem a obra de modo peculiar. Partes de calendário, textos jornalísticos, publicitários, religiosos, relatórios oficiais, narrativa literária, poema, entre outros, dispostos aparentemente de forma caótica, contam o caos instalado na capital paranaense nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1918. Trata-se esse acontecimento artístico-literário de uma novela? Se novela, é uma narrativa; se narrativa, possui um narrador. Mas não possui. Não nos moldes da narrativa literária tradicional. Cada gênero incorporado mantém a entidade narrador que lhe é inerente, parecendo funcionar de forma isolada. Há, no entanto, um fio condutor que os liga, promovendo a unicidade do que é narrado, permitindo a construção de um todo. Isso confere a esse todo o estatuto de acontecimento artístico-literário. Rotulá-lo “novela” parece ser uma simplificação da ideia.

Nas páginas de *O Mez da Grippe*, não há um texto organizado em parágrafos. Há um texto organizado em gêneros discursivos. Na página 13, por exemplo, há um recorte de jornal (manchete e *lead*) referindo-se à 1ª Guerra Mundial; um relatório do diretor da Divisão de Serviço Sanitário em Curitiba – Dr. Trajano Reis, dando conta de

como se deu o início da epidemia¹ de gripe espanhola na cidade; o desenho do rosto do Dr. Trajano Reis ao lado de quatro versos narrativos, em primeira pessoa, cujo narrador é um homem que caminha sozinho nas ruas desertas porque a gripe rendeu a cidade. Os textos verbais trazem as marcas do período histórico: escolhas lexicais, construções frasais, a representação pictórica da escrita. Evidentemente, os textos não verbais também apresentam as marcas do tempo histórico em que se dá a narrativa.

Essa organização do texto em gêneros, a princípio, sugere uma incoerência textual. Parece que nada se liga a nada e que, portanto, nada faz sentido. Porém, todos esses gêneros são continuamente “chamados” a narrar compondo, por um lado, a sua própria narrativa e, por outro, constituindo-se partes da narrativa global. Assim, vários são os recortes de jornais noticiando os fatos do fim da 1ª Guerra Mundial que acontecem ao mesmo tempo em ocorria a epidemia de gripe em Curitiba. Tais fatos refletiam em ações e reações políticas e sociais no mundo, no Brasil, no Paraná, em Curitiba. Relatórios e outros gêneros discursivos oficiais dão voz ao Serviço Sanitário e à Prefeitura Municipal, conforme a situação epidêmica vai acontecendo. Os versos narrativos têm continuidade numa página aqui, outra ali, contando em conta-gotas a ação de um estuprador que age com a certeza de que não será incomodado devido ao isolamento e abandono em que se encontram os habitantes de Curitiba. Esse ordenamento “sui gêneros” conta o mês ou os meses de gripe em Curitiba, mas conta principalmente a Curitiba, social, política e cultural, daquele período histórico: seus valores, suas crenças, seus conceitos e preconceitos. Cada novo gênero que surge liga-se ao que lhe sucedeu e ao que vem na sequência compondo o “mosaico Curitiba outubro, novembro e dezembro de 1918”.

Os jornais *O Commercio Do Paraná* e *Diario Da Tarde* organizam-se em situação e oposição política. O primeiro é a voz da imprensa que mascara, omite a gravidade da epidemia, alinhando-se ao poder instituído; o segundo tem até artigo censurado sobre a gripe. Na página 17, há um recorte do que provavelmente é a

¹ Em Paranaguá, n'aquella epocha, ia effectuar-se o casamento de uma filha do syrio Barbosa. Do Rio de Janeiro vieram assistir ás bodas alguns syrios, que estavam com o mal encubado. De Antonina e Morretes seguiram para aquella cidade, com o mesmo fim do Rio, alguns patricios do Sr. Barbosa. Folgaram juntos e cada um dos residentes em Antonina e Morretes trouxe consigo o gérmen do mal, que se disseminou com rapidez entre as populações das referidas cidades. Em Paranaguá, por sua vez, os hospedes fluminenses não só padeceram da moléstia, como também a transmitiram aos patricios e à população.

Relatório do Sr. Dr. Trajano Reis
director do Serviço Sanitario

primeira página do *Diário Da Tarde* com o espaço destinado ao artigo em branco. Há apenas a manchete em destaque: *A Influenza*. Ao lado, na vertical, a informação: *Artigo sobre a gripe espanhola censurado no Diário da Tarde*. Na página 21, um recorte de *O Commercio Do Paraná* avisa que a edição daquele dia não saiu por inteiro porque vários de seus operários adoeceram. Nessa mesma página, há um decreto municipal determinando medidas preventivas “contra a invasão dessa gripe”. O decreto está separado em duas partes pelo que seria um trecho de artigo de opinião de Sebastião Paraná de *O Commercio Do Paraná*: “A peste! Ella não nos visitou ainda, não nos visitará. E, se subir a serra pela linha férrea ou pela estrada da Graciosa, não encontrará aqui ensachas, meio favorável á sua propagação virulenta. (Sebastião Paraná – *Commercio do Paraná*).” Esse trecho liga-se diretamente ao relatório do Dr. Trajano Reis, página 13, que, como já foi dito, conta como se iniciou a epidemia. No meio da página 21, o relato de Dona Lúcia: “Famílias inteiras. Não houve casa que não tivesse alguém doente. Parecia a cidade dos mortos.” Dessa breve exemplificação, depreende-se a gravidade da situação, o embate político por ela provocado, questões éticas esteticamente tratadas. O livro não quer dizer, o livro funciona.

De acordo com Deleuze e Guatarri (1996),

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, Vol.1, p.12).

Parece-nos que, em *O Mez da Grippe* a lógica rizomática² deu-se ao extremo. A pequena máquina *O Mez da Grippe* entretém relação com a máquina da guerra (1ª Guerra Mundial), com a máquina política (Serviço Sanitário, Prefeitura Municipal, pensando-se em Curitiba), com a máquina da imprensa (*O Commercio Do Paraná* e *Diário DA Tarde*), com a máquina lógica capitalista (anúncios publicitários), com a máquina social e cultural (crenças, valores, atitudes) arrastadas pela abstração do poder. Tudo se conecta sob o efeito de sentido de tudo parecer desconectado. Puxa-se uma linha e ela traz consigo as demais. Puxaremos a linha discurso publicitário (DP).

² (...) diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; (...). (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 32).

2. Anúncios publicitários: “chamados” a anunciar na narrativa

No jogo discursivo do DP, a posição do sujeito consumidor parece bastante marcada. Produtos e serviços a serem vendidos, “empacotados” artisticamente, constituem-se espelhos de seus pretensos consumidores. Fatiados em grupos (cor, etnias, faixa etária, gênero, trespassados pela posição socioeconômica e cultural), são “estudados” em suas crenças, valores, desejos. É a partir desse estudo que se constrói o espelho da idealização do ser no ter. Enrique Martinez Sanches (1994, apud Nagamini, 2004, p. 43) diz que “a publicidade somos nós mesmos, está na mesma base cultural de nossa sociedade.” Ela reflete os valores morais, éticos e culturais de um determinado grupo social, difundindo-os de forma gigantesca. Embora pareça inovar, apresentando novos modos de ser e de viver, promove a manutenção de modelos culturais vigentes, conquistando novos adeptos. É um propagar e prolongar conceitos e pré-conceitos de forma ininterrupta.

Desse modo, a sociedade não rompe com os padrões instituídos, pois tal atitude geraria sentimento ameaçador para as circunstâncias com as quais os indivíduos se habituaram e que pactuam coletivamente. Mais do que subverter uma ordem, a publicidade reafirma o já conhecido. (NAGAMINI, 2004, p. 43-44).

Diversos anúncios publicitários compõem a narrativa em *O Mez da Grippe*, figuram nas páginas com mais dois ou três gêneros, veiculando o discurso publicitário. São anúncios com diferentes objetivos. Anunciam-se cortinas, desinfetantes, xaropes, mortalhas, bálsamo desinfetante, creme embelezador para os seios. Esses produtos são “chamados a anunciar” na narrativa em decorrência da situação ali criada. A forma como esses produtos são anunciados, o anúncio publicitário em si, espelham a sociedade curitibana, a sua moral, a sua ética, a sua cultura. Retomam a nota introdutória da narrativa:

Vê-se um sepulcro cheio de cadáveres, sobre os quais se podem observar todos os diferentes estados da dissolução, desde o instante da morte até a destruição total do indivíduo. Esta macabra execução é de cera, colorida com tanta naturalidade que a natureza não poderia ser, nem mais expressiva, nem mais verdadeira.

MARQUÊS DE SADE
(XAVIER, 1998, p. 11).

Os anúncios publicitários incorporados pela narrativa dizem Curitiba com tamanha naturalidade que nem a própria Curitiba, instituição política e social, poderia se dizer dessa forma. Observemos o anúncio publicitário do creme embelezador para os seios, na página 54.



A palavra *seios* vem em destaque: letras grandes, caixa alta, negrito, separada do restante do anúncio. Em letras menores logo abaixo os qualificativos *desenvolvidos*, *fortificados*, *aformoseados*. Mais abaixo o conectivo *com* ao lado do rosto da figura feminina que ilustra o anúncio: uma mulher branca, rosto levemente inclinado à esquerda, olhos e boca que parecem satisfeitos ou querem satisfazer, os seios (desenvolvidos, fortificados, aformoseados) praticamente descobertos por uma roupa de dormir enfeitada com rendas e laços. Logo abaixo da figura, o nome do creme: *A Pasta Russa*. O anúncio “vende” a imagem feminina idealizada pelos curitibanos: branca, sensual, “farta”. Por que imagem feminina idealizada pelos curitibanos? Essa imagem só está no anúncio porque é o reflexo da construção imaginária do que seria a perfeição feminina para esse grupo social. O anúncio foi colocado entre dois outros gêneros:

acima, quatro versos do poema salpicado na narrativa, em que um estuprador conta seu crime; abaixo, uma descrição da mulher curitibana na voz de Dona Lúcia.

Sobre a mulher violentada diz o estuprador:

Os olhos semicerrados, a parte
Interna das coxas, novamente o bico
dos seios agora todo o seio
branco talhado enche minha boca
(XAVIER,1998, p. 54).

O seio é branco, desenvolvido, fortificado (*enche minha boca*), aformoseado (*talhado*, esculpido, sob medida; mas *talhado* também lembra leite, que é branco, que talha se não acondicionado em temperatura adequada e ela está com febre alta). A cor branca dessa mulher, o ser loira, ideal de beleza, perpassa o poema: *branco braço nu, parca seara de louros pelos* (p. 23); *Os olhos costurados pela febre/ loura linha/ a mesma que tece seus cabelos* (p. 25); *Cabelos de vassoura/ mais macios, meus dedos dizem/ Amarelos* (p.27); *buço parco louro/ encontrarei outros pelos louros* (p. 30). Compara a mulher que violenta com outras com as quais esteve, compara seus órgãos sexuais pela cor: esta é melhor – *Nada assemelhado a isso* (...). A ação/pensamento do eu narrador concretiza-se na linguagem e transborda o poema, escorre para o anúncio.

Dona Lúcia diz que *O que a gente via era a mulher, no quintal, cuidando de alguma coisa. Muito branca, alta, o cabelo comprido brilhando mesmo quando não tinha sol. Loiro*. Embora a constituição ética da personagem Dona Lúcia se oponha à constituição ética do eu narrador do poema (ela é a voz da maturidade que viu e viveu a *espanhola*, que relata o acontecido a uma distância de 58 anos, sobre ele ponderando), assim como a questão de gênero (mulher/homem), Dona Lúcia tem a mesma visão idealizada de beleza feminina que tem o estuprador: mulher branca, loira. Vejamos mais algumas falas da personagem: *Morava um casal de alemães, a mulher alta, loira, muito bonita. Clara, isso, seu nome era Clara*. (p. 43); *Moça bonita, solteira. Morreu na gripe. Não resistiu a febre forte. Muito branca, alta, cabelo loiro bem comprido. Morreu na gripe*. (p. 75); *Não, ela morreu na gripe. O marido se salvou, mas ela morreu. Vi o corpo, bonita, muito branca, cabelo branco de tão loiro, mortalha branca*. (p. 76); *Não, na época ela não era casada. Moça bonita, solteira. Muito branca, loira*. (p. 76).

Pelo que deixa entrever a narrativa, Dona Lúcia é pessoa simples, senhora respeitável, idônea, aquela que tem autoridade para contar de fato o que acontecera naqueles meses de gripe. Talvez possamos dizer que ela seja a “voz da verdade”, afinal um jornal diz, o outro nega, o poder oficial mascara os números, abandona a população à sua própria sorte, faz recomendações estapafúrdias. Sendo assim, a “voz oficial” sobre a gripe e sobre os valores curitibanos de então é de Dona Lúcia. Sua voz veicula a personificação do modelo de beleza feminina aceito pela sociedade da capital paranaense. Essa personificação reflete-se no anúncio de *A Pasta Russa*. Por que o qualificativo *russa* para a pasta? Certamente a resposta esbarraria em questões étnico-raciais, presentes na narrativa, e novamente no “conceito” branco de ser. Resposta essa que mereceria um maior aprofundamento teórico.

E a construção dessa mulher idealizada no texto. Pensemos em Clara.

3. Clara: seus narradores e o autor-contemplador

O todo da narrativa nos leva a pensar que a mulher violentada, a mulher no quintal e Clara são a mesma personagem. Personagem-criação, ser do mundo fictício, embora Dona Lúcia, personagem que pode ser entendida como pertencente ao mundo real, desequilibre, até certo ponto, essa ideia. O que parece por definitivamente a ideia por terra é o agradecimento/convite para missa em homenagem à falecida Clara Margareth Heisler, esposa de Germano Heisler. Esse agradecimento/convite aparece na página 75, repetindo-se na página 76. O agradecimento/convite é criação ou real? Clara deixou a ficção para se tornar realidade ou era real e se tornou ficção? Quem organiza esse efeito de sentido?

De acordo com Bakhtin (2003),

Em uma obra literária cada palavra tem em vista ambos os elementos (compenetração e acabamento)³, exerce função dupla: orienta a compenetração e lhe dá acabamento, mas esse ou aquele elemento pode predominar. Nossa tarefa é examinar aqueles valores plástico-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ético-cognitiva no mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador. (BAKHTIN, 2003, p.25).

³ Parênteses nosso.

Dois narradores contam Clara, cada um com seu excedente de visão, seus valores. Da perspectiva de vizinha, 3ª pessoa, Dona Lúcia vê o “fora” de Clara – “O que a gente via era a mulher, no quintal, cuidando de alguma coisa.” Clara é alemã, branca, loura, bonita, casada, dona de casa. Ela e seu marido viviam isolados, não se relacionavam com a vizinhança. Por isso, gripados, sofrem sem assistência cada um em um quarto. Muitos dias depois é que uma vizinha entra na casa e encontra mulher e marido quase mortos. Levam-nos para o hospital. Sobreviveram. Clara passou a alternar momentos de sanidade e momentos de insanidade. Tem um filho. Vive com um vidro de veneno nas mãos. Envenena-se, morre – por volta de 1930.

O estuprador entra na casa de Clara, dentro de Clara. Clara por dentro? A perspectiva é agora de 1ª pessoa, com proximidade de focalização. A aproximação do invasor funciona como a aproximação de uma câmera. Clara doente na cama. Mãos grandes (a esquerda traz a aliança), seios rijos, braços brancos, cabelos macios, louros, buço louro acima de lábios rubros, outros pelos cercam os outros rubros lábios, monte de vênus, loura penugem, pelo de pêssago, fenda virgem, ninho para o pássaro. Clara é “diferente” das outras, as outras não tem a sua cor – “Nada assemelhado a isso” – seu sexo branco, louro. A posição do homem diante da cama: lábios vaginais de Clara comparados à sua boca, suas coxas se movimentam na febre, “pedem”, na visão do estuprador, um beijo. Tem início a violação. A ideia de focalização de câmera ainda mais próxima. Lábios e mãos percorrendo outras partes do corpo de Clara: boca, cabelos, seios (bicos róseos, seios brancos, talhados), curva do ventre, pelos, pescoço. Gemidos dela: febre ou gozo? Ele, gozo. Desdenha do marido que tosse, não no mesmo quarto. Sai para nunca mais voltar – “ninguém me viu nem me verá”.

A voz de Dona Lúcia enquadra Clara nos moldes dos valores da família tradicional – boa dona de casa, boa esposa, boa mãe, linda, branca, loura. A voz do estuprador apaga a imagem de mulher aceita pela moral do grupo. Constrói a mulher objeto sensual/sexual: é linda, branca loura para lhe dar prazer, e só. Reunidas as duas vozes narradoras, a história de Clara se completa, ou melhor, amplia-se: é a mulher que se enquadra nos valores morais vigentes, mas é também a mulher que provoca desejo. Sua insanidade, para os vizinhos, é sequela da gripe. Não seria resultado da violência que sofreu? E o filho? Pode ser do marido, pode ser do estuprador. E o envenenar-se, o suicídio? Doença mental ou sofrimento insuportável, calado, soterrando em si a violência?

Clara é vista por Dona Lúcia e pelo estuprador. Porém, o excedente de visão de ambos não dão conta da totalidade da personagem, não a concluem para o todo da narrativa. A conclusão da personagem só se estabelece no excedente de visão do autor-contemplador, que parece delegar aos narradores a ação da compenetração, reservando para si a ação de acabamento.

A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de acabamento: (...). (BAKHTIN, 2003, p. 25).

A mulher do anúncio é a Clara-desejo, ideal de sensualidade/sexualidade. O espelho dos valores “silenciados”. A mulher do agradecimento/convite é a Clara-moral vigente. Retrato que pode ser pendurado na parede da sala. Tanto o anúncio quanto o agradecimento/convite dão acabamento à personagem, ambos estão, no entanto, fora do narrado por Dona Lúcia e do narrado pelo estuprador. O autor-artista os dispõe de forma a completar o todo estético da personagem.

Na página 13, o desenho do rosto do Dr. Trajano Reis, diretor do Serviço Sanitário de Curitiba na época da gripe espanhola, está ao lado do início da narrativa do estuprador⁴. É como se a voz do estuprador fosse a voz de Trajano Reis. Na página 56, o mesmo desenho está acima da fala do criminoso – é o momento do gozo⁵. Na página 66, novamente o mesmo desenho acima da última fala do maníaco sexual – o momento em que ele deixa a casa e volta para a cidade vazia⁶. Não seria o Dr. Trajano Reis, por suas ações e não ações no período da gripe espanhola, uma metáfora do estuprador moral de Clara? Não seria Clara uma metáfora da própria Curitiba?

4. Considerações finais

⁴ Um homem eu caminho sozinho/ nesta cidade sem gente/ as gentes estão nas casas/ a gripe.

⁵ Ela geme baixinho, não mais com febre/ agora de gozo?! gozo e no auge do gozo tento/ abraçar todo seu corpo que se/ me escapa e tenho nas mãos/ como um pássaro peixe.

⁶ Mas sempre terei diante de mim/ a visão de eu abrindo a porta/ a casa vazia, seu corpo de loura plumagem/ Sem me voltar, sem me voltar/ diante de mim a cidade vazia, silenciosa/ nestes dias da gripe/ ninguém me viu nem me verá

O Mez da Grippe constitui-se uma forma inovadora de narrar. Há dificuldades em determinar-lhe o gênero discursivo. Podemos dizer que se trata de um gênero discursivo secundário, uma vez que incorpora outros gêneros discursivos, embora a maior parte destes não sejam gêneros discursivos primários, transformando-os, fazendo-os parte da narrativa. Podemos dizer que é um acontecimento artístico-literário, considerando-se o arranjo dos gêneros discursivos incorporados e o resultado final da narrativa. Por isso, entendemos que seria demasiado limitado enquadrá-lo num gênero específico já conhecido, a novela. Embora tenha nele as raízes, a composição excede na ousadia, criando o inusitado: a narrativa esfacelada (“organizada”) em múltiplos gêneros, múltiplos narradores, o isolamento de cada gênero (as pessoas isoladas, a cidade vazia), tudo re-unido no excedente de visão do autor-contemplador. A (des)organização dos gêneros enreda-se em rizoma: tudo interligado, conectado. Um fio é puxado – o anúncio publicitário – e com ele vêm os valores e as representações da sociedade curitibana: a imagem feminina de sensualidade/sexualidade idealizada – forma e cor determinadas. O anúncio espelha tão somente o que foi constituído na/pela sociedade. A construção desse ideal de mulher ganha vida na voz de narradores antagônicos do ponto de vista ético. As duas vozes que contam Clara o fazem a partir de duas perspectivas - a exterior (Dona Lúcia) e a interior (o estuprador). As duas perspectivas juntam-se no excedente de visão do autor-contemplador, concluindo esteticamente a personagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

NAGAMINI, Eliana. O discurso da publicidade no contexto escolar: a construção dos pequenos enredos. In: CITELLI, Adilson. (Coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, Valêncio. **O mez da grippe e outros livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O MUNDO SE DESPEDAÇA: PODER E DESINTEGRAÇÃO

Elidete Zanardini Hofius (especialista) – UNIANDRADE

0. Introdução

À luz de estudos de Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, retomados por Thomas Bonnici na obra *Teoria e crítica pós-colonialistas*, este artigo analisa o conflito entre o poder do colonizador e a resistência do colonizado, como eixo do colonialismo, no romance *O mundo se despedaça*, do escritor nigeriano Chinua Achebe. Objetiva-se demonstrar a resistência feroz de Okonkwo, o personagem, ante o desmantelamento das tradições e valores do povo ibo com a chegada do colonizador.

O livro relata a saga do guerreiro Okonkwo, da etnia ibo e as mudanças que ocorrem nessa comunidade com a chegada do colonizador branco. Novas instituições e concepções ideológicas desintegram a vida tribal, sob o prisma do cristianismo, das instituições e do poder que se instala.

A crença em um único Deus e o trabalho de missionários vindos de fora e dos seus adeptos africanos convertidos põem em xeque os valores da etnia ibo e da crença no saber dos antepassados da tribo: “os outros quatro homens negros também eram filhos de todos que ali estavam, embora um deles não falasse ibo; que o homem branco também era um irmão, porque todos eram filhos de Deus” (ACHEBE, 2009, p. 165).

Os missionários cristãos lutam para desmantelar a crença ancestral nas forças anímicas, celebradas em rituais dominados pelos homens da tribo. Mulheres e crianças eram mantidas à parte, como seres fracos e medrosos, como se pode observar na passagem que segue:

E essas vozes enchiam o ar à medida que os espíritos dos ancestrais, recém-saídos da terra, saudavam-se uns aos outros em sua linguagem esotérica. A casa dos *egwugwus*, de onde eles emergiam, ficava de frente para a floresta, longe da multidão, que dela via apenas a parte traseira sobre a qual havia uma infinidade de motivos decorativos e desenhos coloridos, feitos, a intervalos regulares, por mulheres especialmente escolhidas

para isso. (...) E então apareceram os *egwugwus*. As mulheres e as crianças gritavam de pavor e puseram-se em fuga. (...) O mais terrível dos espíritos, contudo, ainda não aparecera. Vinha sempre sozinho e sua forma era a de um caixão de defunto. (ACHEBE, 2009, p. 107-108; 141)

O guerreiro Okonkwo se opõe vigorosamente à derrocada dos costumes da tribo diante da invasão do colonizador branco, mas seu desejo de resistência a qualquer preço não encontra eco na comunidade. Para seu profundo desgosto, seu primogênito, Nwoye, é dos primeiros convertidos pelos missionários cristãos.

1. O colonialismo no relato de *O mundo se despedaça*

O termo colonialismo, segundo Bonnici, caracteriza o modo peculiar como se deu a exploração cultural durante os últimos 500 anos causada pela expansão europeia. “(...) No mundo antigo, as grandes civilizações mediterrâneas orgulhavam-se em possuir colônias e insistiam na hegemonia da metrópole sobre a periferia, a qual era considerada bárbara, inculta e inferior.” (BONNICI, 2009, p. 262).

A cada dia os dramas se sucedem nos países colonizados, garante Fanon. Segundo afirma, em toda coletividade existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através do qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. (FANON, 2008, p. 130).

Dezenas de povos e nações submetidos ao colonialismo europeu. Milhões de negros, descendentes de escravos discriminados tanto nos Estados Unidos como na África do Sul. Metade da população feminina vivendo sob a égide do patriarcado. Poderio político e econômico concentrado nas mãos da raça branca, cristã e rica nos países industrializados. Era esse o cenário que marcava o início do século XX. (BONNICI, 2009, p. 260).

A chegada do homem branco, em especial em comunidades muito fechadas, causa impacto e desintegração. Foi o que ocorreu nas tribos que circundavam a comunidade de Okonkwo. Os conflitos não tardaram a chegar em decorrência dessa invasão e as notícias sobre eles também, como se pode observar na conversa entre o guerreiro e Obierika, quando aquele ainda cumpria o exílio:

Os três homens brancos e um grande número de outros homens cercaram o mercado. Certamente devem ter empregado um feitiço muito poderoso, que os tornou invisíveis até o mercado ficar cheio de gente. Nesse momento começaram a atirar. Todos morreram, exceto os velhos e os doentes, que tinham ficado em casa, e mais um punhado de homens

e mulheres cujos *chis* estavam bem acordados e os fizeram sair do mercado. (ACHEBE, 2009, p. 159-160)

Em outro trecho, há o seguinte relato sobre essas aparições na aldeia de Mbanta, relatos esses que não cessavam desde a época em que um deles fora morto e seu cavalo de ferro pendurado:

A chegada dos missionários causara considerável agitação na aldeia de Mbanta. Eram seis ou sete; um deles, um homem branco. Todos os homens e mulheres da aldeia saíram de suas casas e vieram ver o homem branco. Histórias sobre esses estranhos homens vinham sendo contadas, cada vez com maior insistência, desde o dia em que um deles fora morto em Abame e seu cavalo de ferro pendurado na paineira sagrada. (ACHEBE, 2009, p. 164)

Entre os ibos tanto a mente dos adeptos quanto a dos que resistiram à nova forma de viver imposta pelos missionários. Nandi, na obra *The Intimate Enemy – Loss and Recovery of the Self Under Colonialism*, ressalta que o processo de a colonização não ocorreu somente sobre territórios, mas atingiu também as mentes dos colonizados (NANDI, 1983).

No processo “eu/outro”, em *O mundo se despedaça* encontra-se de um lado a comunidade dos ibos, com suas tradições e símbolos. Do outro, o homem branco e suas instituições na tentativa de quebrar as fronteiras que impedem a dominação da tribo, a derrocada de sua cultura e forma de viver, a imposição de outros costumes, a submissão ao poder das instituições do “outro”.

As instituições do colonizador – a igreja, a polícia, a escola – implantam novos conceitos graças ao poder das armas, quebrando os laços os laços da cultura ibo com seus símbolos tradicionais.

O termo “OUTRO” corresponde ao discurso colonial que o império estabelece sobre o sujeito dominado, reprimindo suas ideologias maternas e constituindo uma nova identidade voltada para o império. Com essa imposição, o sujeito colonizado começa a existir pelo discurso colonial como um ser excluído e marginalizado pelo poder. (BONNICI, 2010, p. 272)

Assim, o centro imperial constrói o sistema pelo qual o sujeito colonizado forma a sua identidade como dependente ou outro; torna-se a única estrutura pela qual o sujeito colonizado compreende o mundo.

Durante décadas houve povos que experimentaram o colonialismo e sofreram o processo da outremização pelos quais o poder imperial dominava e marginalizava o outro através do discurso. Com o propósito de relatar essas experiências e, ainda, como resposta ao colonizador, a literatura pós-colonial possibilita estudos sobre as consequências políticas,

filosóficas, artísticas literárias implantadas pelo colonialismo em países colonizados (BONNICI, 2010, p. 270).

2. Poder e discurso

Tanto os provérbios cultuados pelo povo ibo quanto o discurso do europeu estão impregnados de ideologia e poder. Os dois buscam a instalação e ou a manutenção do poder.

Conforme Bonnici, esses discursos são produzidos dentro de um contexto de luta pelo poder: “na política, nas artes, na ciência o poder se constrói através do discurso e, portanto, a pretensão de que haja objetividade nos discursos é falsa, havendo, então, apenas discursos mais poderosos e menos poderosos” (BONNICI, 2009, p. 257).

Bonnici continua parafraseando Foucault:

O saber, portanto, é produzido pelo poder. Para Foucault, a questão da veracidade ou falsidade de um discurso não é importante, já que a "verdade" é produzida pelo poder. Concentra-se, portanto, na formação discursiva, ou seja, nas regras pelas quais o discurso é coerente ou nos princípios subjacentes ao discurso (BONNICI, 2009, p. 258)

Como a verdade e o conhecimento objetivo inexistem tanto um fator quanto o outro é apropriado por sistemas de poder para camuflar seu desejo de poder. Os indivíduos adotam certo tipo de filosofia ou teoria científica quando está de acordo com a "verdade" proposta pelas autoridades intelectuais ou políticas contemporâneas, pela elite ou pelos ideólogos (BONNICI, 2009, p. 257).

Mais que discurso de poder, os provérbios são um repositório da sabedoria ancestral dos ibos. Para a tribo ibo o poder assentava-se na manutenção da cultura, mesmo que ela significasse o sacrifício pessoal, como a dor da morte, por exemplo. E esse poder era difundido por meio dos provérbios, dos dizeres populares que asseguravam de pai para filho essa manutenção da cultura e da tradição desse povo.

3. Os provérbios

Conforme define Maingueneau (2002, p. 171), “o provérbio é uma asserção sobre a maneira como funcionam as coisas, sobre como funciona o mundo, dizendo o que é verdadeiro.” Já para Moisés, o provérbio “designa o saber do povo expresso de forma lapidar, concisa e breve” (2004, p. 375).

Ainda segundo Maingueneau, “A enunciação proverbial é fundamentalmente polifônica; o enunciador apresenta sua enunciação como uma retomada de inúmeras enunciações anteriores, as de todos os locutores que já proferiram aquele provérbio.” (MAINGUENEAU, 2002, p. 169).

Os significados dos provérbios estão ligados ao âmbito metafórico. Segundo Levinson as metáforas estão muito próximas às parábolas e aos provérbios, uma vez que ambos poderão ser compreendidos tanto no sentido literal quanto metafórico. (LEVINSON, 1983, p. 151).

Conforme Moisés, o índice metafórico das frases, períodos, parágrafos, entre outros, apenas se revela quando a leitura chega ao fim. Ele diz que é a “globalidade da significação de um conto, romance ou novela que ilumina o conteúdo semântico das metáforas disseminadas pelo texto”. (2004, p. 288).

A narrativa é permeada por provérbios. Eles representam os traços culturais do povo ibo, crenças e modo de viver.

“Entre os ibos, a arte de conversação é tida em alto conceito, e os provérbios são o azeite de dendê com a qual as palavras são engolidas”. Por isso, Okoye, ao cobrar uma dívida contraída pelo pai de Okonkwo, Unoka, utilizou-se dos provérbios – em um tom menos informal – para cobrar “os duzentos cauris que lhe emprestara havia mais de dois anos”. (ACHEBE, 2009, p. 27).

Assim, os provérbios indicam o modo de vida e linguajar nativo, o qual não é compreendido pelo estrangeiro, pelos missionários e adeptos que não entendem as peculiaridades presentes nos provérbios usados pelos ibos.

“Um sapo não costuma correr durante o dia sem motivo” (ACHEBE, 2009, p. 40). Esse ditado adverte o interlocutor para o fato de que há algo errado, que precisa ser investigado, apontado, algo que não inspira confiança, necessita ser melhor averiguado.

Em outra parte da narrativa (ACHEBE, 2009, p. 43) o trabalho árduo do herói Okonkwo é comparado a “jogar grãos de milho dentro de um saco cheio de buracos”, isto remete à tarefa árdua e infrutífera do personagem ao empregar tudo que ganha no sustento da própria família além dos pais.

Na passagem que relata o estado de debilidade em que se encontrava Okonkwo após a morte de Ikemefuna, seu estado é comparado a “um gigante bêbado tentando caminhar com as patas de um mosquito”. (ACHEBE, 2009, p. 82).

Não havia suporte emocional e físico, em Okonkwo, para o impacto e culpa causado pela morte do garoto.

Em mais uma passagem da narrativa há o diálogo entre Okonkwo e o amigo Obierika. Neste trecho o pai de Nwoye mostra-se reticente quanto ao futuro e fortaleza do filho e diz: “pinto que um dia há de ser galo, a gente conhece assim que sai do ovo.” (ACHEBE, 2009, p. 85).

Okonkwo achava que até uma tigela de pirão de inhame seria capaz de derrubar o filho (ACHEBE, 2009, p. 85), não acreditava, portanto, que o filho saísse a ele. E, apesar de o garoto ainda ser jovem, o pai já poderia projetar essa fragilidade.

4. O herói

O herói fora alijado de sua terra natal, era agora um exilado e por isso perdera de certa forma – mesmo que temporariamente – sua verdade: vencer, afastar-se da sombra de fracasso do pai, receber títulos elevados. Ele já não era o guerreiro admirado e que tinha como verdade tornar-se “um dos chefes do clã”, suas pretensões foram temporariamente – sete anos – suspensas e ele fora para a comunidade materna começar novos plantios com terras que não eram as suas. Herói e guerreiro, Okonkwo, ao mudar para outra tribo, após cometer um “assassinato feminino” foi questionado pelo tio materno. Era a derrocada do herói, obrigado a reconhecer que “é uma criança. (...) um grande homem no seu clã” afirmou Uchendu, irmão mais novo da mãe de Okonkwo.

Conforme comenta Fanon o jovem negro em geral adota subjetivamente uma atitude de branco. Esse jovem recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo. (FANON, 2008, p. 132).

Os entraves encontrados pelo guerreiro na sua luta pela manutenção dos costumes seculares de sua tribo na figura do filho Nwoye: “desejava que seu filho chegasse a ser um grande agricultor e um grande homem” (ACHEBE, 2009, p. 53) deve-se ao fato de que “o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo. (FANON, 2008, p. 132).

Sobre essa identificação nativo e colonizador, Fanon comenta que:

E o lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco. (FANON, 2008, p. 130-131)

A oposição de Nwoye aos costumes da tribo começara antes da desintegração dos costumes ibos, com a morte de Ikemefuna, a quem aprendera a amar e que, após três anos de convivência como irmãos, fora morto pelo pai, em obediência à decisão do clã. “Alguma coisa cedeu dentro dele. E a mesma sensação o dominou novamente, quando o pai entrou em casa, naquela noite, depois de matar Ikemefuna” (ACHEBE, 2009, p. 81). Com a morte do Ikemefuna, um dos heróis de Nwoye – a imagem do pai ruíra. O motivo da segunda visita de Obierika a Okonkwo fora o súbito aparecimento do filho deste último, Nwoye, entre os missionários de Umuófia.

E o guerreiro reclama da pouca sorte: “Como era possível, então, que tivesse gerado um filho como Nwoye, degenerado e efeminado”. (ACHEBE, 2009, p. 163).

O guerreiro também foi despedaçado porque sua tribo se desintegrara, muitos de seus amigos foram enforcados ou presos, sua tradição substituída. Okonkwo, acostumado à admiração da tribo, não conseguiu deixar de lado o papel de herói, pôs fim à própria vida, deixando seu corpo pender de uma árvore. Não recebeu, depois de morto, as honras que tinha em vida, pois seu povo considera “o suicídio de um homem um ato abominável. É uma ofensa contra a terra, e aquele que a cometer não poderá ser enterrado pelos membros de seu clã. O corpo desse homem é maligno e só os forasteiros podem tocá-lo”. (ACHEBE, 2009, p. 229-230).

5. Desprezo pelos fracassos

Como afirmado anteriormente, os provérbios, para a tribo ibo, representavam a visão de mundo, os costumes e até a forma de manter o povo unido com base nos mesmos princípios. Esse desprezo também impregnava o dito popular. E, também, o desprezo pelo fracasso, no romance representado por Unoka, pai de Okonkwo, conforme se pode observar pelo trecho a seguir e que demonstra – Figura 1 – a vergonha e o desprezo que o guerreiro que viria a ser admirado por todos, sentia pelo pai:

Unoka – este o nome de seu pai – morrera havia dez anos. Fora sempre preguiçoso e imprevidente, incapaz de pensar no dia de amanhã. Se por acaso lhe vinha ter às mãos

algum dinheiro, coisa que raramente acontecia, logo o gastava com cabeças de vinho de palma, e chamava os vizinhos para com ele se divertir. Costumava dizer que, sempre que olhava para a boca de um morto, percebia a loucura de não se comer o que se podia enquanto se estava vivo. Unoka era um permanente devedor: devia dinheiro a todos os vizinhos – desde apenas alguns cauris até quantias bastante elevadas. (ACHEBE, 2009, p. 24)

Okonkwo, no entanto, soube traçar seu caminho de forma diferente daquele escolhido pelo pai, que morreu “sem receber um só título e com dívidas pesadíssimas”, o que não comprometeu o prestígio de Okonkwo entre o clã, uma vez que “entre esse povo, um homem era julgado por seu próprio valor, e não pelo valor do pai”. O filho de Unoka tanto angariou títulos, como era um “agricultor abastado, possuía dois celeiros cheios de inhame e acabava de desposar a terceira mulher. Para coroar tudo isso, recebera dois títulos e dera mostras de incrível bravura em duas guerras”. (ACHEBE, 2009, p. 28).

O guerreiro Okonkwo vencera, afinal porque, “como diziam os mais velhos, se uma criança lavasse as mãos, poderia comer com os reis”. (ACHEBE, 2009, p. 28).

Com toda essa história de vida não era de admirar que o herói do povo ibo sentisse pelo filho decepção e usasse a dureza de coração para afastar-se de tudo que pudesse impedir que fosse visto como alguém forte e destemido, que tivesse a coragem para resistir à dor de matar aquele que se afeiçoara como filho: Ikemefuna.

- Okonkwo → Unoka. Desprezo e vergonha
- Okonkwo → Nwoye. Decepção. “Como era possível, então, que tivesse gerado um filho como Nwoye, degenerado e efeminado” (ACHEBE, 2009, p. 163).
- Okonkwo → Ikemefuna. Dureza de coração → Dor profunda. Sente-se “como um gigante bêbado tentando caminhar com as patas de um mosquito” (ACHEBE, 2009, p. 82).

Figura 1: elaboração própria

6. Novas instituições

Sob a égide dessa invasão cultural, de poder e de religião, os colonizadores impõem a escola, a polícia e a normas legais.

No exílio, o guerreiro Okonkwo tomara conhecimento das primeiras aparições dos homens brancos na comunidade da qual estava distante. E, na segunda visita feita por Obierika, é informado sobre a chegada dos primeiros missionários: “Os missionários tinham chegado a Umuófia. Ali construíram uma igreja, lograram algumas conversões e já começavam a enviar catequistas às cidades e aldeia vizinhas.” (ACHEBE, 2009, p. 163).

Aos poucos as instituições trazidas pelos homens brancos foram sendo fincadas entre os ibos. Em encontro com os chefes dos clãs, os missionários “pediram-lhes um lote de terra, no qual pudessem construir uma igreja (...) A igreja dos missionários erguia-se numa clareira circular que parecia a boca aberta da Floresta Maldita.” (ACHEBE, 2009, p. 169-171).

O missionário branco, conta Nwoye, “instalara uma escola, na qual se ensinava os jovens cristãos a ler e escrever.” (ACHEBE, 2009, p. 169-173).

E não tardou, o poder se instalou:

(...) gradualmente ganhara vulto os comentários de que o homem branco trouxera não apenas uma religião, mas também um governo. Dizia-se que os missionários tinham construído um local de julgamento em Umuófia, a fim de proteger os prosélitos de sua religião. (ACHEBE, 2009, p. 177)

Mas os homens brancos não trouxeram somente a igreja, mas também “uma forma de governo. Tinham construído um tribunal, onde o comissário atuava como juiz. Tinha guardas sob suas ordens, que lhe levavam os indivíduos a serem julgados” (ACHEBE, 2009, p. 196).

Os funcionários do tribunal, *kotma*, eram odiados pela população, “tomavam conta da prisão, que estava cheia daqueles que haviam ofendido a lei do homem branco” (ACHEBE, 2009, p. 197).

Em Umuófia, “o batuque dos tambores acompanha o modo de dançar de cada homem”, dizia o ditado. Os homens da tribo e até os portadores de títulos e inhames teriam agora que se submeter a um novo ritmo. (ACHEBE, 2009, p. 207).

7. O regresso, o conflito

“Sempre que você vir um sapo saltando em plena luz do dia, é bom saber que algo ameaça sua vida”. (p. 225). Okonkwo logo percebe que muita coisa havia mudado entre ela o enfraquecimento das tradições e da coesão tribal. O guerreiro anteviu o perigo a que estava exposto e vislumbrou o confronto com o poder colonial e a passividade da tribo. “Quando se reuniram na praça do mercado, para decidir que atitude tomariam, Okonkwo dirigira palavras de extrema violência a seus companheiros de clã. E todos o tinham ouvido respeitosamente. Tudo sucedera (...)”. (ACHEBE, 2009, p. 214).

O guerreiro ibo sabia que – após sua longa ausência – muita coisa mudara e que perdera terreno conquistado durante toda a sua vida:

- Homens de valor já não existem – suspirou Okonkwo, lembrando os grandes dias do passado. – Isike jamais esquecerá como atuamos naquela guerra. Matamos doze de seus homens e eles só mataram dois dos nossos. Antes que se encerrasse a quarta semana de mercado, eles já pediam paz. Bons tempos aqueles, quando os homens eram homens de verdade. (ACHEBE, 2009, p. 222)

Okonkwo sabia que Umuófia não iria à guerra. Sabia por que haviam deixado escapar os outros mensageiros. Houvera tumulto em vez de ação. Percebeu medo naquele tumulto. Ouviu vozes que perguntavam: “Por que ele fez isso?” (ACHEBE, 2009, p. 205).

Como reação do guerreiro, o conflito, o assassinato do guarda e a solidão. Okonkwo, ante os impasses na praça do mercado:

Levantou-se num salto assim que os viu. Enfrentou o chefe dos guardas, trêmulo de ódio, incapaz de pronunciar uma só palavra. O homem era corajoso e não cedeu terreno; ali ficou, firme, com os quatro companheiros atrás dele. Naquele breve instante, o mundo também pareceu ficar imóvel, à espera. O silêncio era absoluto. Os homens de Umuófia, mudos, confundiam-se com o cenário de gigantescas árvores e trepadeiras, e esperavam. (ACHEBE, 2009, p. 226)

Ante a perplexidade de alguns dos presentes, o guerreiro ibo – após saber da determinação de que a reunião na praça deveria ser suspensa, “desembainhou o facão. O guarda agachou-se para evitar o golpe. Foi inútil. O facão de Okonkwo abateu-se sobre ele duas vezes, e a cabeça do guarda rolou pelo chão ao lado do corpo”. (ACHEBE, 2009, p. 226).

Okonkwo “limpou o facão na areia e dói embora”. (ACHEBE, 2009, p. 226). A lei do povo ibo que ele tanto defendeu foi a mesma que mesmo sendo ele “um dos maiores homens que Umuófia já teve” determinou seu isolamento. Nem mesmo os colegas poderiam carregar seu corpo, pois a tribo considerava “o suicídio de um homem um ato abominável. É uma ofensa contra a terra, e aquele que a cometer não poderá ser enterrado pelos membros do seu clã”, somente pelos forasteiros. (ACHEBE, 2009, p. 226-230).

Para o comissário que assistia à cena, no entanto, importava apenas lutar “para trazer a civilização a diversas regiões da África” (ACHEBE, 2009, p. 230), sem perceber que: “Quando não há mais o ‘mínimo humano’, não há cultura. Pouco importa saber que, para os bantos, o ‘muntu é força’ – ou que isso poderia até mesmo me interessar, se não fossem certos detalhes que me incomodam.” (FANON, 2008, p. 157).

8. Considerações finais

Este trabalho analisou o romance *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe, como exemplo da literatura pós-colonial como *mediação*, isto é, como defesa de um determinado ponto de vista, e como resistência a agressões à integridade individual e coletiva, de nação e cultura.

O mundo se despedaça, diante do exposto, relata as singularidades de uma cultura que, em contato com o colonizador se desintegra e novas forças “ganham terreno” e poder. Com este as novas instituições que representam concepções vindas de fora se instalam e passam a controlar a vida dos cidadãos ibos. Na obra se refletem as desigualdades, embate de forças e conflitos. Perpassa todo o relato a questão da colonização, da presença de forças externas, alheias às culturas locais, o conflito entre o poder do colonizador e a resistência do colonizado – o “outro” incapaz de assumir o necessário papel do “eu”. Mostra o enfraquecimento da cultura dos ibos ante o poderio das armas e das instituições do homem branco, A cultura da tribo ibo fora devastada. “Todos os nossos deuses estão chorando. (...) Nossos pais mortos estão chorando por causa do vergonhoso sacrilégio que estão sofrendo e da abominação a que todos assistimos com nossos próprios olhos” (ACHEBE, 2009, p. 225).

Referências

- ACHEBE, C. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 257-286. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/130603983/Bonnici-Thomas-Teoria-e-critica-pos-colonialistas>>. Acesso em: 1 jul. 2013.
- BONNICI, T.; SOUZA, L. R. de; WIELEWICKI, V. H. A outremização em O Menino do Pijama Listrado. In: **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 2, p. 269-280, jul./dez. 2010.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NANDY, A. **The Intimate Enemy** – loss and recovery of the self under colonialism. Delhi: Oxford, 1983.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O NARRADOR PLURILÍNGUE DE MACHADO DE ASSIS

Izabele Caroline Rodrigues Gomes (Mestranda) – UEPG

Silvana Oliveira (Orientadora) - UEPG

O presente trabalho visa a realizar uma breve análise da figura do narrador Bento Santiago, em *Dom Casmurro* (1899) e *Brás Cubas*, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) sob a perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin, mais especificamente o conceito de plurilinguismo encontrado em sua obra *Questões de Literatura e Estética - a teoria do Romance* (1988). Nesta obra, Bakhtin nos fala que o discurso do autor, os discursos dos narradores, os discursos das personagens, e os demais discursos se configuram como unidades de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Sendo assim, busca-se aqui analisar os discursos dessas duas narrativas, ambas escritas por Machado de Assis, as quais estruturam seus enredos e se sustentam como romances em primeira pessoa sob essa perspectiva teórica, analisando o discurso do narrador e a forma como o romance nos é apresentado plurilinguisticamente. Vale ressaltar que nos dois casos temos narrativas que se realizam em retrospecto, na retomada de episódios já vividos. *Dom Casmurro* está sozinho, escrevendo quando todos os seus amigos e familiares já estão mortos, sendo seu objetivo entender o que aconteceu em sua vida e a razão de tudo isso; *Brás Cubas* escreve sua história após a morte para livrar-se da monotonia do “pós-túmulo”.

Palavras chave: *Memórias Póstumas* – *Dom Casmurro* – Narrador – Plurilinguismo.

1. Introdução

O narrador em Machado de Assis, mais especificamente em *Dom Casmurro* e *Brás Cubas*, obras aqui analisadas, atuam de forma a nos conduzir no processo de leitura do romance. Os narradores das duas obras criam uma narrativa por meio da qual somos conduzidos e de certa forma, influenciados, a percorrer o caminho que lhes é conveniente para termos acesso e acreditarmos em suas versões dos fatos narrados.

Em ambas as obras, temos acesso, já nas primeiras linhas, à informação de que se trata de narrativas em primeira pessoa, ou seja, esses narradores estão separados em tempo e espaço dos fatos narrados. Ambos os narradores estão situados no final da

história: Bento escreve na velhice, não podendo mudar nenhum fato ocorrido e Brás está morto – nada pode ser mudado, apenas distorcido.

Todos esses apontamentos devem ser considerados para que cheguemos à informação de que, nos dois romances, só teremos acesso a uma única opinião: a dos persuasivos narradores.

Os narradores nos expõem também os motivos que os levam a escrever. É o que podemos ver já nas primeiras páginas de Dom Casmurro

(...) digamos os motivos que me põem a pena na mão. (...) O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. (...) lembrou-me escrever um livro. Jurisprudência, filosofia e política acudiram-me, mas não me acudiram as forças necessárias. Depois, pensei em fazer uma História dos Subúrbios (...) Foi então que os bustos pintados nas paredes entraram a falar-me e a dizer-me que, uma vez que eles não alcançavam reconstituir-me os tempos idos, pegasse da pena e contasse alguns. Talvez a narração me desse a ilusão, e as sombras viessem perpassar ligeiras, como ao poeta, não o do trem, mas o do Fausto: Aí vindes outra vez, inquietas sombras...? Fiquei tão alegre com esta idéia, que ainda agora me treme a pena na mão. Sim, Nero, Augusto, Massinissa, e tu, grande César, que me incitas a fazer os meus comentários, agradeço-vos o conselho, e vou deitar ao papel as reminiscências que me vierem vindo. Deste modo, viverei o que vivi, e assentarei a mão para alguma obra de maior tomo. Eia, comecemos a evocação por uma célebre tarde de novembro, que nunca me esqueceu. Tive outras muitas, melhores, e piores, mas aquela nunca se me apagou do espírito. É o que vais entender, lendo. (ASSIS, 2008. p. 14-16)

E também é possível verificar a mesma situação de explicação do processo de escrita em Memórias Póstumas

Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne, ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. Pode ser. Obra de finado. Escrevia-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele o seu romance usual; ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião. (...) Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. (ASSIS, 2010. p.15-17)

Sendo assim, é já nas primeiras páginas da obra que o leitor tem acesso à opinião do narrador que é também o autor em cada uma das obras e sobre como se dará o processo de criação literária. Vale ressaltar que o autor aqui salientado não é Machado

de Assis, autor empírico da obra e sim uma figura autoral que está presente em ambas as obras, como aquele que decide produzir uma obra.

Não se deve esquecer também que a memória, recurso utilizado nos dois romances, pode atuar de forma traiçoeira e alterar os fatos narrados. Além disso, o que nos é contado passa pelo crivo do criador da história, sendo assim, só temos acesso ao que ele nos quer informar, da forma como esse autor intenta contar.

Dessa forma também, é possível perceber como se dará a inserção desse autor dentro do romance – na fala do próprio narrador e das demais personagens. Sobre este fato, Bakhtin nos fala que, de certa forma, fica claro perceber de quem serão as intenções elucidadas no texto literário

“O autor se realiza e realiza o seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem (...), mas também no objeto da narração, e também realiza o ponto de vista do narrador.” (BAKHTIN, 2010. p. 118)

Levando em consideração que aqui temos autor da história e narrador como a mesma pessoa – as histórias são de Bentinho e Brás que também são os narradores das histórias - torna-se possível perceber que as falas dos personagens são todas criadas por um narrador que tentará nos convencer dos fatos ocorridos em sua vida de acordo com a sua intenção.

Para tal feito, este narrador utilizará, na composição de seu romance, dos mais variados discursos – religioso, jurídico, amoroso, caracterizando o romance como “pluridiscursivo: “De uma maneira geral, porém, e é este o sentido em que Bakhtin usa normalmente o termo, quando ele quer significar o conjunto de linguagens que compõe o discurso do prosador-romancista” (BAKHTIN, 1998, p. 107. N.d.T).

Dessa forma temos aqui esclarecido em que sentido utilizaremos o termo plurilinguismo. Vale dizer que o gênero romanescos, considerado por Bakhtin (1998) como elaborado, pode congrega todo e qualquer gênero que for necessário para a sua narrativa – a isso denominamos neste trabalho – plurilinguismo.

Outra ressalva que devemos fazer é a de que não é nosso objetivo aqui realizar um mapeamento dos inúmeros gêneros discursivos existentes nos dois romances de Machado aqui analisados, mas sim, fazer um breve levantamento de alguns para conseguir verificar a pluridiscursividade em ambas as obras.

2. O Narrador Plurilíngue

De acordo com Bakhtin (2010) “O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance”. (p. 74 e p.75). Sendo assim, vale especificar aqui que a análise deste trabalho visa a verificar como o narrador Machado introduz estes mais variados discursos dentro da sua composição literária.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o plurilinguismo introduzido no romance, seja qual for a forma de sua introdução, é o “*discurso de outrem na linguagem de outrem*, que serve para refratar a expressão das intenções do autor.” (BAKHTIN, 2009. p.127). Sendo assim é possível retratar alguns “outrens” presentes nestas obras, entendendo esses outrens como os discursos que aqui atuam de maneira subvertida.

Como uma das marcas pluridiscursivas em Dom Casmurro, podemos citar, por exemplo, a forte presença do discurso religioso, usado de forma subvertida pelo narrador Bento Santiago com as mais variadas finalidades, porém, sempre para corroborar determinado ponto de vista sobre um evento narrado. Um exemplo que se considera marcante na obra é quando Bento tenta justificar-se por um pecado cometido em pensamento e usa do discurso religioso

Ouvi missa; ao levantar a Deus, agradei a vida e saúde de minha mãe; depois pedi perdão do pecado e relevação da dívida, e recebi a bênção final do oficiante como um ato solene de reconciliação. No fim, lembrou-me que a Igreja estabeleceu no confessionário um cartório seguro, e na confissão o mais autêntico dos instrumentos para o ajuste de contas morais entre o homem e Deus. (ASSIS, 2009, p. 140)

Bento caracteriza seu ato como “pecado”, o que automaticamente remete o leitor a uma condição de inserção no discurso religioso e toda a sua dogmática. Quando se justifica falando da Igreja, da missa e da confissão, o narrador nos coloca num momento de análise, afinal, ele não é, neste momento da história o mesmo menino que tinha medo da igreja e sim, um velho contando fatos que vivenciou já adulto, sendo assim um momento de ironia em relação aos preceitos cristãos.

Isso não acontece somente uma vez dentro da obra e também não é somente em relação à voz atribuída a Capitu. Dona Glória, José Dias, Tio Cosme, Prima Justina,

todos esses personagens, de certa forma, percorrem os caminhos religiosos traçados por Dom Casmurro, os quais, em sua maioria, são referenciados com ironia.

Geralmente, essas referências ao gênero religioso remetem ao poder exercido pela Igreja Católica e são mostrados ao leitor de maneira subvertida, o que é possível perceber pela forma, por exemplo, como Bento é anunciado a Dona Glória ao regressar da Escola de Direito: “-Mulher, eis aí o teu filho! Filho, eis aí a tua mãe!” (ASSIS, 2009, p. 184), palavras essas pronunciadas por José Dias e que fazem parte de um discurso bíblico.

Sendo assim, torna-se possível perceber as reincidências do plurilinguismo dentro da obra Dom Casmurro e toda a subversão feita por meio da inserção dos mais variados gêneros inseridos em contextos que não lhes são comuns, como o pregão entoado quase todas as tardes e que fazia parte da infância de Bento e Capitu: “Chora, menina, chora, Chora, porque não tem Vintém” (ASSIS, 2009. p.46).

Esse gênero do pregão é introduzido no romance de modo a corroborar a tese velada de Bentinho de que Capitu, agindo de acordo com as mulheres da época, casa-se com ele por querer ascender socialmente. Esse fato é de certa forma uma das teses sustentadas pelo narrador durante todos os momentos de desconfiança lançados para Capitu.

Já em Brás Cubas, temos também a subversão de vários discursos. Isso é possível perceber, por exemplo, quando Brás subverte o discurso amoroso falando de Marcela: “(...)... Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos” (ASSIS, 2009, p.), mostrando ao leitor que a informação sobre o tempo que durou o amor está diretamente relacionado ao tempo em que durou seu dinheiro, ou seja, sua capacidade de pagar pelo amor que Marcela lhe dispensava.

Podemos ver também essa subversão com os mais variados gêneros. Brás subverte também o discurso científico, o discurso do conhecimento quando revela ao leitor que está formado com uma ciência que não possui

No dia em que a universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade.

Brás subverte inclusive o discurso familiar, o discurso que fazemos quando refletimos sobre o que deixaremos a esse mundo: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”.

Por meio dos recortes apresentados é possível perceber intenções que esse autor manifesta dentro da obra. Este narrador quer refratar sua intenção em determinados discursos como os apresentados acima para que ela chegue até o leitor de forma que este não a perceba de forma direta, atribuindo as concepções do narrador a algo inerente aos discursos de que ele se utiliza para sustentar seus pontos de vista. Ambos os narradores tratam com ironia esses discursos que inseridos em outro contexto teriam outros sentidos.

Sobre isto Bakhtin (2010, p. 127) nos diz que muitas vezes, essa intenção do autor não ocorre de forma direta e sim de forma velada, subliminar, refratada, por assim dizer. Essa intenção ocorrerá por meio do plurilinguismo que, como já dito anteriormente, quando introduzido no romance, qualquer que seja a forma de sua introdução, é o *discurso de outrem na linguagem de outrem*, que serve para refratar a expressão das intenções desse autor.

Outro fato que vale dizer é que todo este plurilinguismo presente na obra não é simplesmente colocado nela sem uma finalidade previamente definida, nas palavras de Bakhtin

Introduzido no romance, o plurilinguismo é submetido a uma elaboração literária. Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 2019. p.106).

Ou seja, esse plurilinguismo traz incutido em si ideologias, opiniões, vozes, críticas e concordâncias. Isso faz com que esse plurilinguismo tenha as mais variadas significações e atue de forma harmoniosa com o romance, ajudando a passar ao leitor a intenção autoral.

Sendo assim é possível perceber que as particularidades desse narrador plurilíngue são percebidas sob o pano de fundo da forma como ele nos coloca a história narrada. Conjuntamente a isso, existe toda uma ideologia que perpassa pela narrativa e chega até nós como criação literária.

Para finalizar, Bakhtin nos diz que o plurilinguismo da língua literária é de certa forma indispensável

(...) a estratificação da linguagem literária, seu caráter plurilíngue, é um postulado indispensável ao estilo humorístico, cujos elementos devem projetar-se sobre diferentes planos linguísticos; além disso, as intenções do autor, ao sofrerem refração através de todos esses planos, podem não encontrar eco em nenhum deles. É como se o autor não possuísse linguagem própria, mas com seu estilo, com sua regra orgânica e única de um jogo com as linguagens e de uma refração nelas das suas autênticas intenções semânticas e expressivas. Esse jogo com as linguagens e frequentemente a ausência completa de um discurso direto, inteiramente seu, não diminui nem um pouco, é claro, a intencionalidade geral e profunda, ou seja, o significado ideológico, de toda a obra. (BAKHTIN, 2009. p.116)

De forma alguma, então, se pode dizer que essas múltiplas linguagens que perpassam o romance atuam de forma a diminuir a intencionalidade da obra, mas sim, de refratar essa intencionalidade de forma a conduzir o leitor pelas entrelinhas numa leitura não desavisada do romance.

3. Considerações Finais

Por meio da realização deste trabalho foi possível perceber que Mikhail Bakhtin e sua filosofia da linguagem muito tem a contribuir para a literatura. Ao lermos os dois romances propostos nesta análise – Dom Casmurro e Memórias Póstumas – temos acesso a uma construção literária híbrida, conceito este de Mikhail Bakhtin (2010, p. 110).

Esta construção tece uma teia de discursos dos mais variados gêneros, todos colocados de forma a se cruzarem para dar sentido a um todo bem elaborado, o qual resulta na narrativa plurilíngue de Machado e seus narradores.

Em Dom Casmurro temos um narrador em primeira pessoa que deseja conduzir o seu leitor a concordar com seus pontos de vista, mesmo revelando, em vários momentos, pontos de vista contraditórios sobre o mesmo evento.. Para realizar tal narrativa faz uso de uma linguagem atravessada por discursos consolidados socialmente de forma a subverter-lhes o sentido original, colocando-os a serviço da intencionalidade argumentativa daquele ponto da narrativa.

Em Memórias Póstumas de Brás Cubas temos um defunto autor, também separado em tempo e espaço dos fatos narrados, utilizando de gêneros variados, de

forma a colocá-los no interior do seu próprio discurso como recursos argumentativos capazes de sustentar seus pontos de vista, de forma a alterar o sentido original e paradigmático destes discursos, como por exemplo, o discurso amoroso com o qual o narrador aborda os episódios de sua relação com Marcela.

4. Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Elevação, 2008.

_____. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini e outros. São Paulo: Ed. UNESP/HUCITEC, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Marina Xavier Ferreira (graduanda) UEPG

Orientador: Sebastião Lourenço dos Santos (doutor) UEPG

Resumo: A comunicação acontece entre todos os seres, principalmente (e muito mais elaborada) entre os humanos, de maneira que utilizamos a linguagem para nos comunicar de todas as formas possíveis. Consideramos que a partir da comunicação verbalizada o homem passou a melhor interagir com o mundo, modificando-o. No processo de interação comunicativa têm-se uma expectativa de que o que estamos falando e/ou ouvindo ser relevante para todos os envolvidos no contexto. Acreditamos que isso também ocorre no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em que constatamos ser a relevância a principal motivação para o aluno. Se assim o for tomamos como base de nosso trabalho a Teoria da Relevância postulada por Sperber e Wilson (1986) para identificar como ocorrem os processos inferenciais no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Para tanto nos utilizamos de dez casos recolhidos das aulas do Curso de Extensão de Língua Espanhola (CLEC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, primeiro nível. Partimos do pressuposto que o ensino-aprendizagem de língua espanhola está de acordo com o funcionamento natural da cognição que, para obter uma relevância ótima, procura um menor esforço para um maior efeito, como prevê a Teoria da Relevância. Verificamos preliminarmente que a dificuldade da aprendizagem de língua espanhola no contexto escolar pode se dar por diversos motivos, quer cognitivos do aluno, quer metodológicos do professor.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; relevância; processos inferenciais.

1. Introdução

Pode-se dizer que, desde Aristóteles, as teorias da linguagem se basearam no modelo semiótico de comunicação, no qual esta ocorre a partir de um mecanismo de codificação e decodificação de uma mensagem. Nesse processo, o falante emite um código através de um sinal e o ouvinte decodifica esse código. O maior problema que pode ocorrer durante a comunicação é um ruído no sinal, atrapalhando a “interação” comunicativa. Esse processo seria como um “empacotar e desempacotar” de informações. A partir desse modelo, várias vertentes linguísticas surgiram e as concepções de língua e linguagem, em consequência, foram sendo modificadas, cada uma a seu turno e modelo.

Uma nova concepção de usos da língua surgiu a partir dos estudos de Austin (1969) – os Atos de Fala – e prosseguiu com Searle (1975). Na perspectiva dos Atos de Fala, evidenciou-se que a linguagem não serve apenas para codificar e decodificar mensagens, como previa a concepção semiótica, mas também, para “fazer coisas” no mundo. Austin percebeu, por exemplo, que através de um ato de fala é possível criar uma situação real ou modificar algo num mundo real. Um juiz quando dá uma sentença a alguém está, via Ato de Fala, modificando a vida desta pessoa.

Nesse ínterim, Herbert Paul Grice (1975) lança uma nova concepção teórica que explica como a comunicação humana ocorre. Grice postulou que a comunicação não se baseava apenas na codificação e decodificação de um enunciado, mas que a comunicação humana só existe porque há, na interação entre duas ou mais pessoas, uma propriedade cognitiva que comanda a interação: a intenção. Segundo Grice, este será o ponto crucial que permite diferenciar o estudo da comunicação de códigos e da comunicação inferencial.

2. A Teoria da Relevância

Com base nos estudos de Grice, Sperber e Wilson (1986) escreveram a Teoria da Relevância (TR), na qual aprofundaram questões que foram deixadas vagas pelo autor. Santos (2009) afirma que na TR não existe apenas uma abordagem linguística na comunicação, mas também psicológica, pois as inferências, a intenção e até a própria relevância são propriedades psicológicas. Para Santos, as elocuições não são apenas transmissões de pensamentos da pessoa falante, mas revelam atitudes, crenças, valores dessa pessoa, ou sua relação para com os pensamentos expressos.

Na perspectiva relevantista, para que haja comunicação entre duas ou mais pessoas a intenção por parte do falante deve ser explícita e reconhecida pelo(s) interlocutor(es). Assim, para a TR, comunicar não implica somente transmitir informações, mas “comunicar uma intenção de comunicar algo”. A TR prevê dois tipos de intenções. A primeira é a intenção de comunicar, ou seja, os seres humanos sentem necessidade de se comunicar uns com os outros; a segunda é a necessidade, ou desejo, de contar, de informar fatos novos. Em efeito, o ouvinte deve inferir que o falante tem intenção de comunicar-se com ele e também que tem a intenção de informar algo novo.

Subjacente à intenção comunicativa o falante deve comunicar uma informação que atinja o nível de relevância esperado pelo ouvinte, para que este acredite que aquela informação é verdadeira e que ela vale a pena ser inferida. Todavia, o ouvinte só terá confiança na informação se confiar no falante e que este está falando (ou não) a verdade, ou seja, o ouvinte acredita ou não na verdade do falante.

Na ótica relevantista, essa informação não será passada e recebida da mesma maneira entre falante-ouvinte, mas de modo que cada um terá sua representação mental diferente um do outro. Segundo Santos, a informação será representada na mente do ouvinte não porque os indivíduos têm um armazém de coisas e objetos concretos, mas têm sim diferentes representações (mentais) dessas coisas e objetos, porque cada indivíduo “tende a ser altamente idiossincrático”, isto é, cada um tem envolvido em seu contexto mental suas experiências, sua história, seus conhecimentos sociolinguísticos, seus conhecimentos enciclopédicos, etc.

Outro fator crucial para que possa haver a comunicação humana é o contexto. De acordo com Santos (2009), o contexto afeta a interpretação do enunciado fazendo com que cada enunciado tenha diferentes significados em cada contexto, tanto num contexto geral, como em um contexto mental específico. O contexto também é dependente das experiências dos interlocutores, afetando sempre o a implicatura. Santos também ressalta que a cada nova experiência adquirida, surge um novo contexto, e que cada nova elocução exige um novo contexto, por mais que as capacidades inferenciais sejam as mesmas.

Assim, cada participante da comunicação tende a compreender de forma diferente novas informações, mesmo que inseridos num mesmo contexto. Mesmo assim, de forma tão complexa, os falantes e ouvintes tentam comunicar-se com a expectativa de que o que dirão ou o que ouvirão é relevante, e tendo em mente que o interlocutor tem um conhecimento “parecido” com o seu para entender as formas implícitas da elocução. Dizemos “parecido”, porque não acreditamos que existam conhecimentos compartilhados pelo simples fato de ninguém ter o ambiente cognitivo igual ao do outro. Apenas há conhecimentos semelhantes mais não idênticos.

Uma elocução é, do ponto de vista comunicativo, dividida em duas partes. A primeira é a parte explícita e a segunda a parte implícita. O ouvinte deve decodificar a primeira e inferir a segunda até que ele chegue a um ponto em que as duas se coadunam e formem um só significado. Para que isso aconteça, ele terá de utilizar seus

conhecimentos previamente armazenados, e se acaso não tiver nenhum que possa servir como subsídio para essa tarefa, ele terá dificuldades e provavelmente não entenderá a elocução.

Sperber e Wilson (1986) afirmam ainda que a intenção do falante é causar uma modificação no ambiente cognitivo do ouvinte, e para que isso aconteça, ele deverá utilizar-se de procedimentos e elocuições que ele acredite serem relevantes para o ouvinte. Este, por sua vez, irá analisar cognitivamente se aquilo é relevante e irá processar a informação nova por um princípio de custo benefício cognitivo. Esse princípio constitui-se em conseguir um maior efeito cognitivo com um menor esforço no processamento. O ouvinte acreditará que a elocução é mais relevante se ela exigir um menor esforço cognitivo de processamento para um efeito maior para si. Esse princípio também será a meta que o ouvinte tende a estabelecer a fim de processar informações novas. Essa meta será, para a TR, a relevância ótima.

Quando o falante explicita uma intenção de comunicar-se com o ouvinte, este terá de recorrer ao seu ambiente cognitivo para avaliar as suposições feitas a partir do enunciado emitido pelo falante. Para Santos (2009), um ambiente cognitivo é um conjunto de suposições armazenadas e disponíveis na mente do falante-ouvinte e ao qual ele recorre quando processa informações. Nesse ambiente cognitivo, encontram-se todas as informações novas e velhas que são, ou serão, processadas. O resultado do processamento cognitivo das informações instala-se na memória enciclopédica do ouvinte, dando origem aos conceitos.

Para a TR existem duas etapas para se obter conclusões não demonstrativas (que não pode ser provadas, apenas confirmadas), que são a formação de hipóteses e a confirmação de hipóteses. Santos (2009) comenta que a confirmação das hipóteses é um processo puramente lógico regido por regras inferenciais, enquanto que a formação das hipóteses é um processo criativo. Entretanto, o autor ressalta que os êxitos inferenciais são atribuídos aos processos cognitivo-dedutivos de formação das hipóteses. Na formação das hipóteses a mente utiliza regras de dedução, mas a confirmação das hipóteses é um fenômeno cognitivo não lógico que tem como critério a relevância da informação.

Uma informação relevante é aquela que modifica e aperfeiçoa o ambiente cognitivo de um indivíduo. Santos explica que os sistemas centrais impõem restrições às relações conceptuais: essas têm de ter “propriedades lógicas que permitam fazer

implicações, se contradizerem umas com as outras e se submeterem a regras de dedução” (p.86). Essas propriedades lógicas são chamadas de formas lógicas, em que há uma preservação de verdade; uma dedução feita de uma representação verdadeira P origina uma representação também verdadeira Q .

Temos assim em nossa memória conceitual um grande armazém de suposições e esquemas de suposições (formas lógicas), ao qual no processo dedutivo-inferencial vão se combinar com novos estímulos. As entradas de dados e as suposições são processadas a partir de regras de dedução. Uma regra de dedução, explica Santos, “é uma computação que se aplica às suposições em virtude de sua forma lógica, tanto a uma relação sintática de computação quanto a uma relação semântica” (p. 91).

As regras inferenciais estão intimamente ligadas à veracidade das premissas que incorporam a regra (P e Q), tendo-se esta condição em relação a um estado de coisas no mundo. Sperber e Wilson (1986) postulam vários tipos de regras inferenciais, das quais destacaremos aqui as mais relevantes para a análise do presente artigo. Os autores consideram que “a mente trabalha com regras dedutivas nas entradas lógicas para os conceitos do tipo ‘e’, ‘se... então’ e ‘ou’”. Consideramos que uma das regras mais utilizadas no processo de aprendizagem é a regra sintética *modus ponens*, em que:

- a) Input (i) P
- (ii) Se P então Q
- b) Output Q

A meta cognitiva de relevância é pessoal, ou seja, cada indivíduo tem a sua meta de interpretação, a qual vai nivelar as entradas de informações em nível de relevância. Em consequência, essa meta será apenas concluída se o indivíduo conseguir um efeito contextual completo. As informações novas – percepção sensorial e decodificação linguística – são as únicas que tem esse potencial de provocar um efeito cognitivo capaz de modificar uma representação de mundo do indivíduo. Sozinhas elas não completam o sentido do efeito contextual. Para que esse sentido seja completo, é necessária a junção de uma informação nova com uma antiga para que se tenha um efeito contextual completo, ou seja, um efeito contextual “é uma síntese de uma informação antiga e uma nova, um resultado da interação das duas informações” (SANTOS, 2009, p.102).

Para que o falante consiga transmitir sua informação da maneira mais relevante possível, a TR aborda um comportamento de “tornar manifesta uma intenção de tornar

alguma coisa manifesta”. Os autores da teoria chamam esse comportamento de comportamento ostensivo. Esse comportamento consiste em chamar a atenção do ouvinte para que esse saiba que o que falante está querendo transmitir é realmente relevante.

A ostensão consiste basicamente dar pistas durante a comunicação ao ouvinte, é uma forma de o falante demonstrar sua intenção comunicativa, de deixar explícito que tem algo mais a dizer. Ela é intencional. No entanto, cabe ao ouvinte aceitar esse estímulo ostensivo, podendo considerá-lo verdadeiro ou não.

Pode-se afirmar então que, de acordo com a TR, a comunicação se baseia num modelo ostensivo-inferencial, em que a parte ostensiva é específica do falante e a inferencial, do ouvinte. O falante dará pistas de sua intenção informativa, enquanto o ouvinte fará inferências para compreender a elocução emitida pelo falante, se essa for relevante. Havendo comunicação, diz-se que há também uma alteração no ambiente cognitivo mútuo do falante e do ouvinte.

3. A Teoria da Relevância na sala de aula

Como a TR é uma concepção que permite abordar a comunicação em suas diversas manifestações, neste estudo analisamos o comportamento interacional ambientado na sala de aula. Para tanto utilizamos dez casos retirados de aulas do curso de Extensão de língua espanhola (CLEC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, primeiro nível, no ano de 2012. Partimos do pressuposto que o ensino-aprendizagem de língua espanhola está de acordo com o funcionamento natural da cognição, a qual, para obter uma relevância ótima, procura um menor esforço para um maior efeito. Verificamos preliminarmente que a dificuldade da aprendizagem de língua espanhola no contexto escolar, por estudantes brasileiros, pode se dar por diversos motivos, quer cognitivos do aluno, quer metodológicos do professor.

Caso 1:

A professora entrega aos alunos um texto em língua espanhola, pede que o leiam e respondam a algumas questões. O texto consiste em um diálogo entre Julián e Azucena, que se conheceram há pouco tempo. Nesse diálogo Julián e Azucena estão em

um café e conversam um pouco sobre suas famílias. A professora, então, pede aos alunos que reconheçam no texto os pronomes possessivos pessoais.

Os alunos fazem a leitura do texto, procuram os pronomes e respondem “tengo”, “tiene”. A professora diz que esses são verbos e não pronomes possessivos e dá outra chance de resposta.

Os alunos olham de novo o texto e respondem “tus” e “tuyos”, mas eles não sabem explicar como chegaram a essa conclusão nem como se usa cada um. Então a professora vê que os alunos não têm nenhum conhecimento do assunto e coloca no quadro os pronomes pessoais e os pronomes pessoais possessivos e sua respectiva ordem na frase.

Caso 2:

Em uma das questões do mesmo texto, é pedido que o aluno forme frases com os pronomes tônicos a partir das frases retiradas do texto, que são formadas com pronomes átonos. Ex: “Mi abuela es esta => Esta es abuela mía.”

Os alunos não sabem o que são os pronomes tônicos. A professora pede, então, para lerem as frases-exemplo do exercício e tentarem descobrir o que são pronomes tônicos. Os alunos deduzem que, se no exercício estão pedindo para fazer frases com pronomes tônicos, então as frases que estão no texto só podem ser de pronomes átonos.

Análise dos casos 1 e 2:

Quando a professora pede aos alunos que reconheçam os pronomes tônicos e pessoais, é já suposto por ela que os alunos tenham em mente esse conhecimento linguístico prévio para a compreensão do texto estudado, pois, de acordo com a TR, para que se obtenha a relevância em uma informação nova, o ouvinte deve dispor de informações antigas sobre o assunto, para que essas duas premissas se liguem e a nova informação, se for relevante, seja processada.

No nosso caso, os alunos deveriam ter um conhecimento enciclopédico da gramática da língua portuguesa, para que pudessem compreender o que a professora estava pedindo. Se o aluno não tiver um conhecimento de sua língua materna será muito difícil ele fazer inferências para compreender as estruturas gramaticais da língua estrangeira, como é o caso do aprendizado da língua espanhola.

Assim, os alunos tiveram que formular hipóteses sobre o que seriam esses pronomes. Certamente eles recorreram à memória enciclopédica, e talvez algum tenha

encontrado alguma informação guardada sobre o assunto. A partir da formação de hipóteses os alunos passaram à confirmação dessas hipóteses, de acordo com as pistas que a professora ia lhes dando (as evidências), e fazendo inferências para que se completasse a confirmação das hipóteses. Então, iniciou-se um enriquecimento desse conhecimento já existente, tornando-se relevante a nova informação quando os alunos compreenderam e reconheceram esses pronomes e, mais ainda, quando a professora reforçou a ideia dando uma nova explicação, ou seja, o conhecimento adquirido foi enriquecido e fortificado contextualmente.

Caso 3:

A professora inicia uma discussão sobre como são escritas algumas palavras da língua espanhola e suas diferenças com o português. Em meio às frases ditas pelos alunos, um deles comenta que não havia compreendido o que a professora havia falado em sua frase. Ex.: “mi coche es rojo” “mi padre tiene un perro blanco”.

Os alunos tinham a crença que “coche” era “cachorro” e “perro” era “cabelo”. Então, perguntam: “Como assim, carro roxo?”.

Análise

Nestas frases os alunos partiram do conhecimento sobre classes gramaticais do português, mas desconheciam o significado de alguns referentes lexicais da língua espanhola. De acordo com a TR, os alunos relacionaram o adjetivo “rojo” com o substantivo “cachorro” do português e não encontrando sentido (nem significado) ficaram perdidos. O mesmo processo se deu com o adjetivo “blanco” do referente “perro”.

Como nos casos anteriores, sem um conhecimento prévio do que se está estudando torna-se muito difícil a compreensão de uma informação nova na língua estrangeira. O desconhecimento de estruturas linguísticas da língua espanhola acarretou uma falha na compreensão, e em consequência, na comunicação, pois os alunos iniciaram a conversa com a professora com a crença inicial errada do significado dos referentes, o que culminou em uma distorção do significado entre a professora e os alunos.

Quando houve a percepção dos alunos de que aquilo que a professora falou não tinha sentido na representação de mundo real deles, eles perguntaram a ela como seria

ter um “carro roxo”. Então a professora esclareceu as dúvidas deles fornecendo, assim, um enriquecimento contextual sobre alguns significados lexicais espanhóis para os alunos.

Caso 4:

Em um exercício do livro os alunos não compreendem a seguinte questão:

Completa la conversación con los adjetivos posesivos.

A. ¿Estos son tus padres?

B. Sí, mi madre se llama Julia y mi padre, Miguel.

A. ¿Y éstos?

B. Son mis tíos, Carlos y Águeda.

A. ¿Esta es su hija?

B. Sí, esa es mi prima Carolina.

A. Pues es muy guapa tu prima.

(Español en marcha 1, 2011, p.23)

Análise

Na quinta oração os alunos entenderam que poderia ser “su hija” não fazendo a relação de que o pronome possessivo se referia ainda aos tios da falante e não ao filho da falante. Neste caso, verifica-se que os alunos têm dificuldades em compreender a colocação dos pronomes possessivos no exercício proposto pelo livro didático. Suas dificuldades se devem à falta de conhecimento linguístico, no caso dos pronomes possessivos tu/su em 3ª pessoa e também à falta de conhecimento em interpretar o que o exercício pede, pois quando lemos as frases dos personagens podemos identificar pelo contexto que no diálogo não estão falando da filha da personagem, mas sim de sua prima. A informação contextual apresenta a resposta da questão, ou seja, os alunos não conseguiram verificar a informação contextual dada no exercício.

Caso 5:

Em outro exercício do livro, relacionado às horas, o relógio marcava 12:45h, e o aluno ao responder a questão diz: “son las quince para una”. A professora não considera certa a resposta e

repete a resposta que o livro traz, que é o modo adotado pelos espanhóis de falar as horas¹.

Análise

Quando o aluno responde a questão, a professora não aceita como certa a resposta, demonstrando uma falta de conhecimento (da professora) nas diversidades linguísticas espanholas, pois em algumas variedades linguísticas hispanoamericanas esta forma é a forma mais corrente. O fato da professora não aceitar a resposta do aluno deixa claro que a resposta correta, para ela, é apenas a que o livro didático traz, não considerando também as respostas dos alunos. Além disso, a forma de agir da professora demonstra uma maneira de privilegiar o espanhol peninsular, ou um preconceito com as variantes hispanoamericanas.

Caso 6:

Na hora de falar o pronome pessoal de terceira pessoa do singular masculino um dos alunos fala **ello** ao invés de **él**. Ex: “ello es médico y trabaja muy bien”.

Caso 7:

O erro mais comum evidenciado foi a troca dos artigos no singular masculino: o aluno diz “**lo** libro” ao invés da forma correta que é “**el** libro”. Ex: “lo libro está encima de la mesa”.

Análise casos 6 e 7:

O erro cometido pelo aluno reflete o tipo de inferências feitas por ele. Segundo TR, a inferência feita pelo aluno foi a inferência lógica modus ponens “Se P então Q”. Para ele, a premissa de que o pronome pessoal feminino é **ella** está gravada em sua memória (é uma crença), como também a do pronome feminino e masculino no plural, que são **ellas** e **ellos**, respectivamente. Então, o aluno fez a seguinte inferência: **Se** o pronome pessoal feminino singular é **ella** = vogal temática do feminino/singular, **então** será o mesmo para o pronome masculino singular, mudando apenas a vogal temática, ficando **Q** => **ello**, o pronome ele do português/espanhol.

¹ As horas em espanhol podem ser expressas de duas maneiras: na América se adota o modelo brasileiro e na Espanha, após trinta minutos, se diz a hora que está por vir menos os minutos que faltam. Ex: son las dos menos veinte (13:40h).

Na frase 7 consideramos o mesmo tipo de inferência realizada pelo aluno, em que o artigo feminino no singular na língua espanhola é **la**, e os artigos feminino e masculino do plural são **las** e **los**. Então o aluno faz a seguinte inferência: **Se** o artigo feminino singular é **la**, **então** o mesmo será para o artigo masculino singular, modificando apenas a vogal temática, ficando **Q** => **lo**, o artigo masculino singular do português/espanhol.

Caso 8:

A professora pede que os alunos formulem frases com o LO (pronome neutro) e nenhum aluno consegue, sendo que as frases que a professora deu como exemplo tornaram o aprendizado ainda mais confuso. A professora coloca no quadro a seguinte oração: “La mejor parte es lo que he vivido”, não conseguindo explicar o que quis dizer com a frase e muito menos explicar o sentido do **lo** na frase.

Análise

Nesta situação podemos identificar a falta de conhecimento, tanto da professora quanto dos alunos em ambas às línguas, sendo impossível construir um conhecimento sobre qualquer assunto se não existir algo prévio na mente sobre o referente. A professora não tinha esse conhecimento internalizado, no caso o uso do **lo** em espanhol, e nem o que se refere a ele na língua portuguesa.

Pôde-se verificar que a professora ainda tinha grandes dificuldades em utilizar esse pronome, tendo maior dificuldade em ensinar o **lo** aos alunos, a ponto de não conseguir montar um exemplo que fizesse sentido a eles, e se coaduna com seus conhecimentos já existentes, o que ocasionaria em um enriquecimento contextual do assunto. Portanto, houve uma falha na comunicação e também no processo de ensino-aprendizagem.

Caso 9:

Outra grande dificuldade é a pronúncia do número “6” (seis); muitos aprendizes falam “sés” dentro de frases como essa: “me levanto a las seis y media”.

Análise

Esse erro cometido pelos alunos também é uma evidência de inferência utilizada para o processamento da informação. De acordo com Santos (2009, p. 25), os alunos recorrem à inferência indutiva, que se dá a partir de um número considerável de amostras do fenômeno observado. Podemos representá-la como X1, X2, X3... logo Xn. Colocando em prática, se dois é **dos**, três é **tres**... logo seis é **sés**.

Caso 10:

A professora entra na sala e vê uma aluna que fala:

- ¡Buenos días profesora! ¿cómo estás?

- ¡Estoy bien!

- Ah, não! – diz a aluna. É “está” porque está no singular, se fosse plural seria “estás”.

Análise

Note que a aluna fez uso da inferência modus ponens “Se P então Q”. A relação feita por ela foi de pessoa (2ª pessoa singular “tú”) com gênero/número de acordo com seu conhecimento enciclopédico da língua espanhola. **Se** plural leva “s” (mesa -> mesas), **então** os verbos vão ser usados da mesma maneira; logo: como você professora é uma pessoa só/singular, então Q => “¿cómo está?”.

Note também que a aluna, embora já tenha tido a informação nos primeiros meses do curso, ela não reconhece o tratamento formal e informal em espanhol para este caso. Se ela tivesse feito o reconhecimento ela saberia que “¿cómo estás?” é a forma correta para 2ª pessoa do singular no tratamento informal. Ela saberia também que a forma “¿cómo está?” corresponde ao tratamento formal de 2ª pessoa “usted”. Portanto, ela equivocou-se na forma como investiu no seu processo cognitivo, o que resultou na correção da professora.

4. Conclusão

A mente não encontra um consenso entre os processos cognitivos naturais que são menor esforço e maior efeito para obter uma relevância ótima. Isso acarreta numa dificuldade muito grande para o aluno que tem que fazer um esforço muito maior para conseguir adquirir essa nova língua. Se ele não tiver um conhecimento de mundo e da

sua língua será muito difícil formar um conceito sobre a L2. Se para o aluno não for relevante aprender uma língua estrangeira, se tiver dificuldades ou talvez se encontrar obstáculo em sua aprendizagem (aqui nos referimos a desentendimentos com o professor ou não compreender sua metodologia, ou até o aluno não gostar da disciplina) essa aquisição, esse aprendizado se tornará muito mais difícil, e sendo menos relevante, causa assim, um esforço maior do aluno para fazer inferência. Como a mente trabalha no princípio de maior efeito e menor esforço, será difícil ao aluno aprender uma língua diferente da sua se não tiver um grau muito grande de relevância. O professor no ato ostensivo tende a chamar a atenção do aluno para que ele pense que é relevante o que ele está dizendo.

5. Referências

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. (Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho) Porto Alegre: Arttexto, 1962/1990.

CASTRO, Francisca. et al. **Español en marcha 1: curso de español como lengua extranjera**. Libro del alumno – 5 ed. – Madrid: SBS Editorial, 2011, p. 23.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos Santos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

SEARLE, John Rogers. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969/1981.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevance: communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/95.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevância: comunicação e Cognition**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O PROCESSO DE ESCRITA E DE REESCRITA TEXTUAL: RELATOS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra (mestre) UEPG

Elódia Constantino Roman (doutora) UEPG

0. Introdução

Uma reflexão acerca dos estudos sobre a escrita possibilita observar que muitas foram as perspectivas adotadas, o que resultou em diferentes visões. Seja como recurso de preservação da memória, instrumento de comunicação, como forma de inclusão ou exclusão social, etc., ela se apresenta como um campo de pesquisa aberto e representativo dentro dos estudos da linguagem. Isso viabiliza amplas discussões, principalmente no que diz respeito à relação existente entre a escrita e a sociedade.

Levando-se em conta esse fato, destaca-se que este trabalho pretende refletir a respeito da relevância da escrita na constituição dos sujeitos e da sociedade, certificando o seu caráter social. Assim, o objetivo principal é relatar algumas das experiências vivenciadas no Projeto de Extensão denominado “A organização e a produção textual: estratégias e mecanismos”, que tem como prioridade promover a produção e a refacção de textos, ressaltando a importância dos mecanismos e estratégias linguísticas, bem como a relação desses elementos com os aspectos discursivos e argumentativos no texto escrito.

Entende-se que, por meio do trabalho com a linguagem, em especial com a modalidade escrita da língua, é possível promover a inserção dos sujeitos nos mais diversos contextos sociais, resultando na conquista efetiva da cidadania. Desse modo, o trabalho contemplou a produção do gênero textual Carta de apresentação, em que foram explorados aspectos estruturais e discursivos..

Salienta-se que, na primeira seção, com base em Fischer (2009), Bourdieu (1998) e Olson (1997), são discutidos alguns aspectos a respeito da escrita, da sua

função sociointeracionista e de sua relevância como forma de manifestação da linguagem. Da mesma forma, são abordadas as especificidades da escrita e da reescrita de textos, bem como do gênero textual, tendo como pressupostos os estudos de Koch (2008, 2011), Marcuschi (2008), Neves (2010), Antunes (2010) e Marquesi (2011).

Na seção seguinte, o foco é o relato das intervenções realizadas por meio de oficinas de produção e refacção textual, aplicadas aos adolescentes participantes do Projovem¹. São detalhadas as atividades realizadas, bem como explorados os textos levando-se em conta as especificidades relativas aos aspectos linguísticos e do gênero textual Carta de apresentação.

Por fim, nas considerações finais, busca-se reiterar a relevância do projeto de extensão para assegurar a formação docente, bem como validar a relação entre a Universidade e a comunidade. Da mesma forma, são apontados os resultados alcançados com a realização das oficinas, que indicam um avanço a respeito da compreensão dos aspectos constitutivos do texto.

1. Algumas considerações sobre a escrita, linguagem e texto

Sabe-se da importância que a sociedade moderna atribui à escrita, assim, torna-se necessário refletir sobre a interação e a construção de valores sociais por meio da escrita, a partir das escolhas lexicais e estratégicas que são realizadas quando se produz um texto. Acredita-se que esse é um modo pelo qual o sujeito pode apropriar-se da linguagem, de acordo com as suas necessidades e objetivos reais de comunicação.

Quando se pensa nas sociedades atuais não há como negar o lugar privilegiado ocupado pela escrita, a ponto de colocar em condição de inferioridade os sujeitos que a ela não têm acesso. Conforme argumenta Fischer (2009, p.110) “a capacidade de ler e escrever se tornou, no mundo moderno, a segunda capacidade mais importante, perdendo apenas para a aquisição da própria língua”. Isso, segundo o autor, torna a escrita indispensável à humanidade.

¹ Trata-se de um programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social, que busca o fortalecimento da convivência familiar e comunitária de jovens entre 15 e 17 anos, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho.

No entanto, não é de hoje que a escrita tem seu valor reafirmado. A história linguística da humanidade demonstra que, desde os primórdios, o homem manifesta a necessidade de se expressar por meio de sinais e símbolos, elementos que evoluíram com o passar do tempo, dando origem ao alfabeto que conhecemos hoje.

Considerando o processo evolutivo e a importância que a escrita adquiriu, verifica-se que muitas das relações sociais de poder são estabelecidas por meio dela. Cabe, então, reconhecer que a linguagem escrita corresponde a um discurso. No que diz respeito a isso, entende-se a estreita relação existente com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, pois as relações de poder que se estabelecem socialmente tornam-se possíveis somente porque os sujeitos interagem. Assim, a linguagem escrita passa a ser vista como um ato social e, como tal, não admite somente a consideração de elementos essencialmente linguísticos. Para Bourdieu (1998),

os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos. A língua raramente funciona, na existência ordinária, como puro instrumento de comunicação [...]. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Os pressupostos de Bourdieu (1998) expõem o caráter que a linguagem apresenta de manifestação de poder. Em sua concepção o autor relaciona linguagem e “poder simbólico”. A escrita eleva o sujeito a um “ser maior”, ou seja, o sujeito que tem o domínio da linguagem escrita é investido por uma espécie de superioridade sobre os demais, considerando uma sociedade em que a escrita ocupa um papel central.

Essas e outras condições relativamente complexas que envolvem a linguagem escrita trazem à tona uma questão essencial: no momento da comunicação, no ato de interação entre os sujeitos, aspectos essencialmente linguísticos se juntam a aspectos extralinguísticos.

Em virtude disso, Olson (1997, p. 124) afirma que “ao ler um texto escrito, recai sobre o leitor um novo ônus: reconstruir a atitude de quem falou ou escreveu com relação ao texto; e sobre o escritor recai ainda outro novo ônus: caracterizar tal atitude exclusivamente por meios léxicos”.

Portanto, parte-se do princípio de que as escolhas linguísticas, ainda que não unicamente, são um ponto importante dentro do processo de produção da linguagem escrita. Nessa mesma direção Neves (2010), afirma que o estudo da linguagem deve abrir espaço para a reflexão e concretizar oportunidades para o aluno refletir sobre o uso

linguístico. Para essa autora, as predicções, os processo de referenciação textual, as classes de palavras, como substantivos, pronomes, entre outros elementos da língua, colaboram para a construção dos sentidos do texto. Assim, não há como separar a estrutura, do uso da linguagem, pois ambas são complementares.

A relação entre a língua e o uso que o sujeito faz dela, conduz à compreensão da linguagem como uma atividade de interação, em que se torna necessário levar em conta fatores de ordem social, cultural, histórica, etc. Essa visão encontra respaldo nas postulações de Marcuschi (2008, p. 61), para quem “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Da mesma forma, o autor acrescenta que “a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa”.

Na perspectiva de Koch & Elias (2011), a escrita corresponde a um processo em que o produtor aciona conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e de modelos de textos, condizentes com as práticas interacionais. Esses conhecimentos resultam de uma série de atividades que o sujeito empreende ao longo de sua existência por meio da interação com os outros sujeitos e com o mundo. Assim sendo, a escrita pode ser compreendida como uma prática que requer o emprego de mecanismos e estratégias linguísticas, sem desconsiderar todo o universo em que o sujeito atua, pois quando ele escreve considera a forma e o modo de dizer, levando em conta também aquele que irá receber o texto.

Essa visão de texto ressalta a importância dos fatores contextuais que devem ser considerados tanto na produção quanto na recepção textual. Trata-se de um evento de ordem linguística em consonância com o espaço, com o momento e com os propósitos a que se destina. Assim, para reconhecer um texto como tal, Antunes (2010), afirma que é necessária a observação tanto das propriedades do texto – a estrutura linguística -, como das condições de sua efetivação – aspectos externos ao texto.

Assim sendo, cabe enfatizar que este trabalho tem como princípio reafirmar que, no processo de produção textual o produtor necessita levar em conta inúmeros elementos. Portanto, se torna adequada a observação tanto de elementos internos como externos ao texto. São os elementos de ordem externa que definem a estrutura ou modelo de texto a ser produzido, do mesmo modo que definem as escolhas linguísticas e os modos de dizer o desejado.

Além do mais, este trabalho também busca contemplar a proposta dos documentos oficiais nacionais para o ensino de língua, que destaca o texto como a unidade significativa e básica de ensino. Da mesma forma, aponta o gênero textual como famílias de textos disponíveis em cada cultura e que apresentam características comuns, embora heterogêneas. É a partir dos gêneros textuais que os sujeitos interagem socialmente, levando-se em conta os elementos essenciais de sua constituição: conteúdo composicional, conteúdo temático e estilo. (PCN, 1998)

2. A escrita do gênero Carta de apresentação: relato do Projeto de Extensão

Expostos alguns dos principais aspectos teóricos que nortearam a realização deste trabalho, da mesma forma que direcionaram as práticas desenvolvidas, destacam-se nesta seção os procedimentos metodológicos adotados e algumas considerações a cerca do material produzido.

A implementação das oficinas ocorreu junto aos participantes do Projovem adolescente, atendidos pelo Centro de Referência e Assistência Social – CRAS, situado no bairro do Sabará, na cidade de Ponta Grossa. Neste relato são apresentadas duas intervenções: a primeira resultou na produção do gênero textual carta de apresentação; e a segunda, teve como objetivo a refação dos textos produzidos, com o intuito de explorar os aspectos linguísticos e discursivos presentes no texto escrito.

Para a primeira oficina foram selecionados gêneros textuais diversos que abordassem o tema mercado de trabalho e a busca pelo primeiro emprego. Essa temática foi selecionada com base nas necessidades do grupo, visto que as atividades com o Projovem preveem a formação cidadã e inserção social, cultural e preparo para o mundo profissional. Dessa forma, a metodologia foi direcionada para o uso efetivo da linguagem em situações concretas, neste caso o mercado de trabalho.

A oficina teve como foco a elaboração do gênero textual Carta de apresentação para solicitação de emprego. Assim, foi apresentada aos participantes uma reportagem sobre o mercado de trabalho, com posterior discussão tanto dos aspectos constitutivos do texto (vocabulário, escolhas linguísticas e estratégicas) e do gênero textual, quanto dos aspectos referentes às exigências profissionais para a conquista do primeiro emprego.

Em seguida os participantes assistiram a um vídeo sobre a importância da postura de um candidato em uma entrevista de trabalho. Esse procedimento foi bem

recebido pelos adolescentes, pois puderam observar como um candidato se comporta em uma situação real de seleção. A atenção, neste caso, está voltada para as atitudes e procedimentos adotados pelo candidato em uma situação em que diversos fatores estão sendo avaliados.

Após a apresentação do texto e do vídeo foi promovido um debate relacionando esses dois gêneros textuais. Os participantes foram indagados sobre o sentido de ambos. Reconheceram a relação e avaliaram a importância dos aspectos apresentados e discutidos, especialmente a relação entre a linguagem escrita e falada e as exigências sociais.

Sob a orientação das acadêmicas, discentes participantes do projeto, os adolescentes foram motivados à produção. Foram observadas durante esse processo algumas dificuldades que podem ser atribuídas ao desconhecimento do gênero textual Carta de apresentação. Embora, tenham sido exploradas as características do gênero – composição, tema e estilo - , percebeu-se que as dúvidas permaneceram, na tentativa de solucioná-las foram feitas orientações individualizadas. Os alunos tiveram 40 minutos para produzirem os textos.

Na segunda intervenção foi realizada a refacção dos textos. O processo de refacção, segundo os preceitos indicados por Marquesi (2011), requer a leitura e compreensão do texto a ser reescrito; a compreensão para a reescrita; a reformulação; e a reescrita dos textos.

Contudo, antes do retorno para a aplicação da oficina de reescrita dos textos, considerou-se apropriado explorá-los no sentido de observar a articulação das ideias, o emprego das estratégias e se as informações estavam condizentes com o gênero textual. Além disso, verificou-se a adequação linguística (coesão, coerência, ortografia, pontuação etc.). Todos esses elementos foram essenciais para o planejamento dessa intervenção.

Foi interpretado como positivo o esforço dos participantes em produzir as cartas, ainda que desconhecassem o gênero proposto. De modo geral, observou-se o empenho em descrever preferências pessoais quanto à profissão a ser exercida, por exemplo:

(...) ser *veterinário*.

(...) eu desejo trabalhar na empresa (...) com a função de *mecânico industrial*.

(...) eu pretendo ser *vigia*.

(...) eu quero uma função de *empacotador*.

Por outro lado, constatou-se que as produções apresentavam desvios tanto no que se refere à adequação linguística, quanto ao gênero textual, considerando o conteúdo composicional, o tema e o estilo. Quanto aos elementos linguísticos foram identificadas em alguns textos construções típicas da oralidade, como:

(...) uma *impresa* muito agradável (...)

(...) Vocês *me manda pra mim* eu só sei o básico para *trabalha* (...)

Caro Senhor (...) dono da *empreza* (...)

Quanto às inadequações referentes ao gênero textual, observou-se na maioria dos textos produzidos uma preocupação em descrever características pessoais, ficando de lado informações relativas à formação e capacitação profissional, haja vista que todos os participantes indicaram uma profissão ou cargo desejado. Foram encontradas nas cartas informações como:

(...) Sou muito *alegre, divertido, sério, boa postura*, sou muito *bom profissional*.

(...) Eu *adoro cantar e gosto de estudar* (...). (...) Eu *gosto de ler livros* de mistérios e assistir programas (...).

(...) Eu sou muito *criativo, gosto de mexer no computador* (...).

(...) Sou uma pessoa *humilde, divertido, gosto de fazer amizade* (...)

(...) Não *tenho tantas afinidades* (...), eu *sou um pouco sincero*, mas posso me esforçar e conseguir meus objetivos.

Essas e outras constatações determinaram a escolha da atividade a ser desenvolvida no processo de refação dos textos. Consideradas as dificuldades encontradas e a proposta do Projovem, que exige um trabalho distinto daquele realizado em sala de aula, optou-se pela reconstrução dos textos em formato de “quebra-cabeça”. Assim, os alunos receberam pedaços de papel com trechos dos textos que produziram e outros trechos reescritos cuidadosamente com a intenção de melhorar os aspectos coesivos e de aprimorar a capacitação profissional de cada um dos produtores dos textos.

Os adolescentes, sob orientação, puderam ler a primeira versão dos textos e, assim, realizar escolhas para construir um novo texto. Eles perceberam que a seleção foi realizada a partir dos textos que eles próprios produziram, tendo a oportunidade de melhorá-los de acordo com os objetivos propostos, neste caso solicitação de uma vaga de trabalho.

Embora os resultados não sejam conclusivos e apesar das dificuldades observadas no ato de produção dos textos, já foi possível perceber que os participantes reconheceram a relevância da escrita e da organização linguística no momento de elaborar um texto, considerando a sua função social e o uso em situações reais de interação.

Considerações finais

Os resultados obtidos até o presente momento revelam a importância da execução do Projeto de Extensão. Os dados e as intervenções orientam as discussões sobre a participação dos discentes e docentes envolvidos no projeto, além de direcionar as ações futuras a serem implementadas no sentido de avaliar a relação de cooperação que se busca entre a Universidade e a comunidade atendida.

As oficinas de produção textual possibilitaram constatar e compreender as falhas e lacunas deixadas pelo ensino na compreensão do funcionamento da linguagem, principalmente na escrita dos adolescentes. Verificou-se que para suprir essas deficiências os participantes recorreram a recursos como a fala, visto que a influência da oralidade foi constatada nas produções textuais. Esses aspectos geram a necessidade de novos procedimentos que busquem preparar os sujeitos usuários da linguagem para interagir socialmente.

Assim, ressalta-se a importância do trabalho a partir da realização de oficinas, pois permitem incentivar a conscientização a respeito do modo como a fala e a escrita funcionam e de seu valor social. Além disso, as intervenções possibilitaram ampliar os saberes instituídos pela escolarização, acarretando o desenvolvimento de habilidades que influenciam a vida pessoal dos sujeitos e a sua participação efetiva na comunidade.

Essas constatações podem ser vistas como positivas e orientam outras propostas de trabalho em que a finalidade será promover o aprimoramento do processo de escrita a partir de sua finalidade e de objetivos a serem atingidos.

3. Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1998.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem:** introdução à origem das línguas. Tradução: Flávia Coimbra. São Paulo: Novo Século Editora, 2009.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** ELIAS, Vanda Maria (org). São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência da linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. Revisão técnica: Rodolfo Ilari. São Paulo: Ática, 1997.

PCN, Brasil. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC, 1998.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O PROFESSOR TUTOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Gianne Silva Stori (mestre) – SEED

Elenice Parise Foltran (mestre) – UEPG

O conhecimento proposto ao indivíduo diante das possibilidades de uso das mídias

Esse estudo mostra um olhar sobre trabalho educacional constantemente ampliado com o uso das tecnologias digitais onde o limite do conhecimento é a disponibilidade que cada pessoa tem para escolher sobre o que deseja saber. Dessa forma a possibilidade de interação e a comunicação em Educação à Distância acontecem diante dos recursos tecnológicos enquanto meio para estabelecer uma comunicação entre o professor-tutor e o aluno minimizando a separação temporal/espacial buscando uma participação mutua na construção do conhecimento proposto ao indivíduo diante das possibilidades de uso das mídias no cotidiano do saber escolar.

A importância de assumir posturas diferentes frente ao processo ensino e aprendizagem se constitui hoje num grande desafio ao profissional da educação, mesmo ao inserido no processo de alfabetização digital, que tem uma prática fluente ao uso das mídias, pois o ciberespaço se encontra em constante expansão de conhecimento, de informações, gerando uma instabilidade provisória que precisa ser superada a cada novo obstáculo.

Entender e organizar a Educação à Distância, requer um olhar diferenciado, pois as pessoas que fazem parte deste contexto têm necessidades peculiares, por isso procuram essa modalidade de ensino. Dessa forma há necessidade de reorganizar a nova aprendizagem frente às necessidades tecnológicas, culturais e científicas dos indivíduos de hoje.

A aprendizagem que se busca não se relaciona simplesmente a aquisição de informações, mas em buscar formas de aprendizagem permanente que privilegie o conhecimento disponível em diversas fontes para colocá-la em prática a favor do aluno,

para resolver os problemas da vida exigindo maiores competências cognitivas compreendendo olhar de forma crítica a informação.

O ciberespaço possibilita o autoaprendizado, facilita a interatividade e estimula a troca de informações e saberes, mas não garante o sucesso do aprendizado, comumente desmotivado pela falta de estímulo. Disso decorre a importância da escola e do professor como mediadores do conhecimento a ser construído, aliados às estratégias pedagógicas, materiais didáticos e metodologias de ensino. Ainda assim, particularidades por vezes desconhecidas, outrora ignoradas, fazem a diferença quando “lincamos” educação a cibercultura (Teixeira, 2012).

Dessa forma Morin (2001, p. 76), afirma que “conhecer e pensar não significa chegar à verdade absolutamente certa, mas sim dialogar com a incerteza”, em constituir conceitos a partir de situações de investigação da realidade assim, refletir sobre uma forma consistente de reorganização e aquisição do conhecimento frente à relatividade da diversidade de saberes preparando o indivíduo para ser mais flexível, autônomo, para que saiba adotar estratégias de aprendizagem respondendo as exigências do meio em que está inserido.

Os conhecimentos adotados na escola passam a refletir sua sistematização que por sua vez se torna passível de reconstrução, realimentação diante de conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e assim trabalhados pela “escola” conforme afirma Pozo e Postigo (2000 apud Pozo, 2004) se faz necessário desenvolver: “competências para a aquisição de informação; competências para a interpretação da informação; competências para a análise da informação; competências para a compreensão da informação e competências para a comunicação da informação” implicando em novas formas de conceber os processos educativos próprios à Educação à Distância.

Diante desse desafio os conhecimentos sobre as formas de ensinar e aprender tomam rumos definidos pelos estudos sobre as interações nos espaços virtuais de aprendizagem também refletidos na internet, nos hipertextos e na hipermídia.

A Internet, segundo Tornaghi (2010, p. 83)

Conecta pessoas de todo o mundo, pode contribuir para que forjemos uma rede que reúne seres pensantes e coisas; rede que liga gente, computadores, impressoras, câmeras, etc. Essa rede, a internet permite-nos saber como são, o que pensam, o que fazem; como vivem e como funcionam as pessoas, as sociedades, de toda parte do mundo, desde as que estão bem longe até as mais próximas de onde estamos.

Navegar nesse espaço passa a integrar a produção do conhecimento rumo à descoberta, a iniciativa concedendo a profundidade do saber e sua complexidade

determinados pela experiência e iniciativa do pesquisador mais experiente, usufrui das inúmeras possibilidades de links através dos hipertextos propostos nos sites que dão possibilidade de acesso a outros espaços de aprendizagem, que estabelecem relação com o texto pesquisado e tem como característica a não linearidade de informações, permitindo uma forma autônoma e muitas vezes não convencional de organização do saber sem perder sua essência.

Os hipertextos tornam realidade à abordagem interdisciplinar dos mais diversos temas, abolindo as fronteiras que separam as áreas do conhecimento. O hipertexto se apresenta não só como uma nova forma de produção e transmissão cultural, mas também de escrita e leitura, para se repensar alguns aspectos da própria educação (TORNAGHI, 2010 p. 94).

Diante de tantas informações, cabe a cada pessoa organizar, filtrar para dar sentido às interpretações e saberes que sejam interessantes aos seus propósitos a partir de suas próprias escolhas e toda essa forma de percepção deve ser orientada pelo professor-tutor, até que o aluno se sinta mais a vontade para construir sua aprendizagem.

A hipermídia se concretiza todos os aparatos digitais suportados em sistemas eletrônicos computacionais; componente de hardware que transmite as informações dos softwares que permite esse universo acontecer.

O trabalho da tutoria nos AVA's e os seus significados.

O professor de EaD, precisa ter seu trabalho pautado na reflexão, tornando-se um pesquisador de sua prática, pois se encontra diante de uma nova profissão que vem se estruturando diante da necessidade da demanda para atuação nesse cenário, que se estabelece e fica mais forte a cada momento diante do desenvolvimento das propostas de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Entre as competências do tutor podem-se citar as competências técnicas, pedagógicas, gerenciais, sociais e profissionais (Collins & Berge em Palloff & Pratt, 2002 apud MILLER, 2011).

Competências Técnicas: consiste em dominar os recursos tecnológicos existentes no ambiente virtual de aprendizagem e também, em orientar os participantes sobre a correta utilização desses recursos; **Pedagógicas:** inclui em facilitar o acesso aos conteúdos, intervir pontualmente garantindo o espaço para a colocação de cada participante, mediar fóruns e chats, praticando e responsabilizando-se pelo bom andamento do curso, estimular o pensamento crítico, auxiliar os participantes na busca por fontes alternativas

de informação e reflexão; **Gerenciais:** posição assumida pelo tutor quando ele é responsável por estabelecer o vínculo entre participantes e instituição, informando diretrizes, negociando regras, resolvendo questões pertinentes ao curso e avaliando resultados, assim como quando planeja e propõe estratégias para alcançar os resultados esperados; **Sociais:** diz respeito à criação de um ambiente que estimule e favoreça a aprendizagem, promovendo a motivação do participante, apoio e acompanhamento durante todo o curso e estabelecimento de um clima propício para a manifestação de inquietações e dúvidas.

Dessa forma, se torna importante desenvolver uma competência comunicacional eficiente, clara, criativa que passe pela percepção do aluno. As competências aqui colocadas acabam organizando o universo de prática do professor-tutor estabelecendo de forma intencional a metodologia a ser utilizada para reorganizar as estratégias que levem ao processo de desenvolvimento intelectual para atender da melhor forma o aluno ajudando-o a conquistar sua autonomia na aprendizagem.

O professor de EaD deve ser um observador ativo, compreensivo, precisa estar atento para o que acontece com os alunos para melhor orientar o pensamento no sentido de conduzir o processo de aprendizagem propondo um fio condutor frente ao seu posicionamento e argumentação durante o desenvolvimento da proposta de estudo para poder intervir de forma significativa diante processo de aquisição e produção do conhecimento.

Esse fazer assume um caráter ainda mais distinto, específico quando se trata do atendimento a realidade não presencial, pois além de se trabalhar com culturas completamente diferentes o espaço de aprendizagem tem como limite o mundo inteiro localizado no ciberespaço. Dessa forma a:

A cibercultura também se faz presente na educação por meio de múltiplas linguagens, múltiplos canais de comunicação e em temporalidades distintas. As interfaces da Web 2.0, por exemplo, permitem um contato permanente entre escola, professores, alunos e seus pares no ambiente virtual de ensino. Sem fronteiras para o conhecimento, os conteúdos educativos são trabalhados interativamente na comunidade estudantil, de forma síncrona e assíncrona, com a possibilidade de produzir e compartilhar conhecimentos colaborativamente com qualquer outro estudante em qualquer parte do mundo (TEIXEIRA, 2012).

Por conseguinte amplia-se o universo de atuação do professor-tutor; na medida em que conhece o currículo e propõe situações de diálogo e leva o aluno a novas formas de pensar, ampliando a fruição da argumentação, da capacidade de síntese e análise.

Moran (2000 p. 12) coloca que “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas

entre o presencial e o virtual, entre estarmos juntos e estarmos conectados à distância” e o equilíbrio se estabelece entre o gerenciamento garantido pelo professor-tutor que se torna um parceiro experiente quando interfere na aprendizagem do aluno de forma significativa, quando se utiliza de conhecimentos que o ajudarão a “educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem e apoiem, orientado por pessoas e organizações livres” (Moran, 2000, p.16) com o compromisso de refletir criticamente sob os aspectos sociais e tendo como base os estilos de aprendizagem que conduzem o processo de orientação, contribuindo com a melhor forma de abordagem do conhecimento, conforme afirma Amaral e Barros (2013, p.2) .

A teoria dos estilos de aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias, porque considera as diferenças individuais e é flexível, o que permite estruturar as especificidades voltadas às tecnologias.

Os estilos de aprendizagem mostram a forma do indivíduo perceber o conhecimento de acordo com suas aptidões e experiências, e a partir daí desenvolver os estilos que se apresentam menos predominantes, para tornar a aprendizagem mais completa ao indivíduo.

Entre os estilos de aprendizagem encontra-se o ativo definido por pessoas que gostam de novas experiências, tornam o dia a dia diferente experimentando novas maneiras de fazer, variam situações, debatem, agem; o reflexivo, analisa sob diferentes óticas, reflete, estuda o caso, coleta dados, para tomar uma decisão; o teórico, questiona, está muito ligado a teses e conceitos já estudados, são racionais, lógicos e objetivos, se baseiam em teorias complexas e o pragmático coloca a sua ideia em ação, aplica conceitos e os testa (ALONSO; GALEANO, 2002 apud Amaral e Barros p. 3).

O confronto teórico proposto pelo professor-tutor põe em movimento a necessidade da descoberta, da pesquisa estabelecendo um contraponto entre a impessoalidade muitas vezes criticada nessa modalidade de ensino possibilitando a interação, a mediação pedagógica desde seu planejamento à execução para que se consolide e se ampliem os estilos de aprendizagem.

É de grande relevância destacar a diferença entre estilos ou fatores cognitivos e estilos de aprendizagem: conforme Merriam (1991 apud LOPEZ, 2001) os estilos cognitivos são caracterizados como consistências no processamento de

informação, maneiras típicas de perceber, recordar, pensar e resolver problemas. Uma característica dos estilos cognitivos é que são relativamente estáveis. Por outra parte, os estilos de aprendizagem se definem como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem (AMARAL; BARROS, p.12)

Os alunos que participam ativamente da construção do conhecimento se tornam ensinantes e aprendentes, são parceiros no processo de aprendizagem e a eles cabe grande parcela de sua própria elaboração do conhecimento, dessa forma, quanto mais estilos estiver desenvolvido, mais capacidades e habilidades estarão contribuindo para a aquisição do conhecimento e, quando estão motivados se tornam mais produtivos, colaboram para estabelecer a “inteligência coletiva”, definida como

inteligência coletiva é um termo que designa o conhecimento existente nas sociedades ou em grandes grupos. Pode ser explícito (na forma de conhecimento obtido e registrado por muitas pessoas) ou pode ser tácito ou implícito (referindo à inteligência que resulta dos dados gerados pelas atividades de muitas pessoas após certo tempo) – SISTEMA FIRJAN

O questionário elaborado para identificar o estilo de aprendizagem está disponível no link <http://lantec.fae.unicamp.br/questionario>

Entendendo a necessidade de uma reflexão sobre o que e como ensinar com as tecnologias educacionais observa-se a necessidade de identificar o currículo que deve ser contemplado nas ações educacionais para o aluno que interage no mundo atual, segundo Arroyo (2008, p. 9) currículo deve ser “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” para expressar a dialogicidade que ocorre culturalmente, necessária a prática educativa devendo contribuir significativamente à interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem, onde se situa a legitimidade do currículo, em fornecer subsídios para o aluno que se quer formar, devendo-se pensar nos conhecimentos além do ensinar e aprender e ser pensado: “em como organizá-los, ordená-los, em que lógica, hierarquias e precedências, em que tempos e espaços” (Arroyo, 2008, p. 22) além da simples empregabilidade, de construir habilidades para a lógica de mercado e deixa-se de lado a essência da ação mais abrangente e não excludente.

A construção do conhecimento se amplia no ambiente virtual com os repositórios educacionais que são espaços de construção permanente de recursos que servem de subsídios ao trabalho do professor, e como exemplo podem ser utilizadas como possibilidades:

de inovação no plano de aula desses professores, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil criou, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), a Rede Latino-americana de Portais Educacionais (RELPE), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e algumas universidades brasileiras, o repositório digital educacional “Banco Internacional de Objetos Educacionais” (BIOE). Este Banco disponibiliza diferentes formatos de Objetos Educacionais (OE), onde destacamos as animações, simulações, experimentos práticos, vídeos; para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES & RODRIGUES, p. 923).

Os recursos educacionais abertos também se enquadram na possibilidade de ampliação de estudos, pesquisa que estão sob domínio público estão assim definidos pela UNESCO:

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros”. Cabem aí cursos inteiros ou parciais, livros ou capítulos, vídeos, artigos acadêmicos e aulas em qualquer formato, ou seja, tudo que serve para aprendizagem tem potencial para ser REA, basta estar online e sem bloqueio por senhas, proibições autorais ou formatos que dificultem o acesso (RODRIGUES, maio, 2013).

Dentre as várias formas de acesso ao conhecimento, contar com o ciberespaço se torna cada vez mais inevitável diante de todo conhecimento disponível para ser reorganizado e realimentado.

Considerações Finais

Neste contexto, cabe-se aqui adotar uma postura ética no trabalho de tutoria capaz de permitir superar a distância para alcançar a qualidade na abordagem dos conteúdos estudados tornando os saberes mais próximos de seus interlocutores, em como utilizá-los para realizar seus projetos pessoais e profissionais.

A ação tutorial não se baseia propósitos reducionistas, pois o limite do ciberespaço permite alcances cada vez maiores. Para Mercado (1999, p 36) “a educação na maior parte das vezes não estimula a capacidade da dúvida, da incerteza, a consciência de que todo conhecimento é provisório, que está em contínuo processo de criação e recriação”, portanto o trabalho do tutor está em promover à construção do conhecimento, a discussão, a argumentação em espaços educacionais que sejam apropriados ao desenvolvimento desses fazeres, onde o aprender assume novos significados que “passa a ser concebido como um processo de apropriação individual” (p 37).

Segundo Nadal e Ferreira (2005 p. 64)

Alguns professores afirmam ter inseguranças quanto às novas teorias e, conseqüentemente, quanto a novos procedimentos metodológicos. Dizem não saber como mudar sua prática, talvez isso aconteça porque, com poucas exceções, os professores geralmente são preparados apenas para transmitir um conhecimento copiado. A reversão desse quadro também pode estar na formação continuada, desde que se proporcione aos professores o aprofundamento das temáticas educacionais e dos conteúdos referentes à sua área de atuação, o que lhes servirá de apoio para a devida análise da prática pedagógica e para um questionamento crítico da intervenção educativa.

São muitas as formas, as práticas e os métodos de ensino, a organização dos saberes, mas diante de tantas possibilidades de inventar e reinventar os processos educativos, o trabalho do professor comprometido é o principal alicerce da aprendizagem, aquela figura que dá suporte e referência ao virtual.

Referencias Bibliográficas

AMARAL, Sergio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas.** Acesso em agosto 2013. Disponível em: lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/-tvdi_portugues/daniela.pdf

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. **La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el ensamiento.** Barcelona: Seix Barral, 2001.

MULLER, Claudia Cristina. **Conferência - Conversando com os Professores e Tutores do Nutead, UEPG, 2011.**

NADAL, Beatriz Gomes; FERREIRA, Maria Beatriz. **Formação de professores para a área de alfabetização e linguagem.** Ponta Grossa, UEPG/CEFORTEC. 2005.

POZO, Juan Inacio; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información.** Barcelona: Edebé, 2000.

_____. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento.** Fonte: REVISTA PÁTIO • Ano 8 • Agosto/Outubro 2004.

RODRIGUES, Cinthia. **Recursos educacionais abertos podem globalizar a educação.** Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-21/recursos-educacionais-abertos-podem-globalizar-a-educacao.html> . Acesso em maio de 2013.

RODRIGUES, Alinne Alves; ROGRIGUES, Maria Inês Ribas. **Repositórios digitais educacionais: uma nova perspectiva para articular as tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem.** II Congresso Internacional TIC e Educação, 921 – 929. Acesso em agosto 2013. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/126.pdf>

SISTEMA FIRJAN. Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017 : Uma análise regional por NMC Horizon Project . Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. **A cibercultura na educação.** Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9258/a-cibercultura-na-educacao.aspx>

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC.** Brasília, Secretaria de Educação à Distância, 2010.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O TEMPO E ESPAÇO EXPRESSOS PELA LÍNGUA

Priscila Barbosa Ribas ANSBACH (Graduada) - UEPG

Resumo: Este trabalho traz algumas considerações sobre a representação do espaço e tempo na língua portuguesa. Conforme Castilho (2012), a Linguística Cognitiva é responsável por estabelecer as noções de pessoa, coisa, espaço e tempo, movimento, qualidade e quantidade expressas pela língua. “A representação dessas categorias muda de língua para língua, ou no interior de uma mesma língua, ao longo do seu percurso histórico. Mas as categorias cognitivas propriamente ditas permanecem, pois integram os atributos da raça humana”. Conforme Pinker (2008), nossa percepção não é capaz de captar a grandiosidade das categorias de tempo e espaço, assim como nossa língua também não é. Entretanto, somos capazes de utilizar e tratar desses elementos em nossas interações discursivas, pois a língua já nos predispõe um grande número de mecanismos linguísticos com estes conteúdos semânticos. Para tal, sustenta-se a análise a partir dos estudos da gramática da língua portuguesa de Castilho (2012), Luft (2002), Neves (2011) e Pontes (1992). O *corpus* escolhido é o Editorial, mais especificamente, alguns editoriais de janeiro de 2013 do Jornal da Manhã e do jornal Diário dos Campos. A escolha do *corpus* se deve a sua função social importante, apontada por Teixeira & Fuzer (2011), de formar opinião, pois é capaz de influenciar e manipular leitores. Com este estudo, procura-se demonstrar como as noções de espaço e de tempo se apresentam na língua por meio de preposições e de advérbios.

Palavras-chave: editorial; advérbio; preposição; espaço e tempo

Introdução:

Qual é a capacidade da linguagem humana? Como a língua nos permite dizer o que queremos dizer? Como fazemos as escolhas linguísticas que sustentam nosso discurso? Pensando nestas questões que surgiram a partir da leitura do livro *Do que é feito o pensamento* de Steven Pinker, sustentamos este trabalho.

Pinker (2008) traz longas reflexões acerca da língua(gem), do papel das palavras e suas relações com o pensamento. Observando as categorias de substância, espaço, tempo e causalidade estabelecidas pelo autor observamos como estas podem ser expressas por nossa língua.

Através do pensamento, segundo o autor, estabelecemos a realidade por meio de uma textura causal, do mesmo modo como imputamos o espaço e o tempo como organizadores de tudo que nos envolve.

“O tempo é jeito da natureza de impedir que tudo aconteça de uma vez só”, diz um grafite, e “O espaço é o jeito da natureza de impedir que tudo aconteça comigo”. Mas, na cabeça das pessoas, o espaço e o tempo são muito mais que isso. Parecem existir mesmo quando não há acontecimentos a ser separados; são o *meio* em que os objetos e os fatos de nossa experiência têm de ser situados - e não apenas os objetos reais, mas os imaginários também. (PINKER, op.cit., p. 180)

Estes elementos tornam-se entidades para o pensamento humano. Não somos capazes de processar e organizar nosso olhar para a realidade sem estabelecer relações com essas categorias cognitivas.

Assim como conseguimos imaginar um espaço vazio privado de objetos mas não conseguimos imaginar um grupo de objetos que não esteja em um espaço, conseguimos imaginar um período de tempo em que nada acontece, mas não conseguimos imaginar um acontecimento que não se desenrole ao longo do tempo ou que aconteça em determinado momento. (PINKER, 2008, p.181)

Porém, conforme o autor, mesmo atribuindo tais competências a estas categorias, não significa que nossa percepção esteja livre de paradoxos e incoerências. “Espaço, tempo, causalidade. Não conseguimos pensar sobre eles, porém não conseguimos entendê-los.” (Pinker, op.cit., p.183)

Nossa percepção não é capaz de captar a grandiosidade dessas categorias e, portanto, nossa língua também não é. Entretanto, não significa que não consigamos utilizar e tratar desses elementos em nossas interações discursivas. Pelo contrário, a língua já nos predispõe um grande número de mecanismos linguísticos com estes conteúdos semânticos, ainda que apresentem certas imprecisões.

Não é possível falar de todas as categorias manifestadas na língua portuguesa neste trabalho, por isso, optamos pelas categorias de espaço e de tempo, considerando a íntima relação entre as mesmas.

Como *corpus* para esta análise, escolhemos alguns editoriais do Jornal da Manhã e Diário dos Campos da cidade de Ponta Grossa. A escolha se deve ao fato de se tratarem de textos que representam situações efetivas do uso da linguagem em atividades discursivas, e que possuem, ainda, uma carga opinativa do falante, maior que comparado a outros gêneros.

Inicialmente, tratamos brevemente dos conceitos de espaço e tempo. Posteriormente, trazemos considerações sobre o gênero textual escolhido como *corpus* e, finalmente, apresentamos a análise.

1 Considerações sobre os conceitos de tempo e espaço.

São indispensáveis ao homem as noções de tempo e espaço, ainda que não tenhamos entendimento suficiente sobre estas categorias, como surgiram e como influenciam nossos processos cognitivos. Segundo Pontes (1992), a noção de espaço nos é apresentada, inicialmente, pela língua. Como isto ocorre já na infância torna-se difícil precisar o modo como o conceituamos.

Teixeira (2001) aponta a relação estreita entre a língua e as estruturas mentais e o papel do espaço no processo cognitivo:

A língua é vista como estando profundamente ligada às estruturas cognitivas que nos fornecem uma interpretação e uma “partição” do mundo em modelos mentais com os quais construímos aquilo que designamos por “pensamento”. Ora o “caldo” primitivo que simultaneamente possibilita todo o processamento da imaginação e serve de cimento para a construção de todo o edifício mental humano é o espaço. (TEIXEIRA, 2001, p. 6)

Não há como desconsiderar a função do espaço para linguagem e para pensamento, é o que aponta Teixeira, (2001):

(...) O homem para dominar o espaço, mediu-o. Para o medir, projetou-se nele. E como se vê com três dimensões, atribui-as também ao espaço, que, como o homem, tem uma verticalidade/altura (alto/baixo), uma frontalidade/comprimento (frente/trás) e uma lateralidade/largura (direita/esquerda). A sua própria inserção no espaço forneceu a dimensão dentro/fora. Finalmente, armazenou nas palavras esta sua projecção-domínio do mesmo espaço. (TEIXEIRA, 2001, p.4)

O homem torna-se um referencial e medidor de espaço, o que o autor denomina como *corporização do espaço*. A língua se serve dessas metáforas para nos dar as indicações desse elemento.

Essa corporização do espaço vai levar a que as línguas busquem, obrigatoriamente, na própria dimensionalidade corpórea os marcos referenciadores para as localizações linguísticas. Esta gramaticalização do espaço corporizado, embora sob formas e perspectivas diferenciadas, segue caminhos muito idênticos em todas as línguas. (TEIXEIRA, 2001, p. 22)

Por meio dessa percepção, a língua construiu alguns mecanismos que nos trazem de antemão a indicação de espaço, através de preposições, advérbios de lugar, alguns substantivos, etc. No entanto, observamos que o termo *lugar* é mais recorrente nas gramáticas. Não se trata de uma diferença crucial, mas o termo espaço, neste caso, possui uma conotação mais ampla.

O lugar é concreto, é o sítio, é onde se situam os seres e as coisas. O lugar é uma delimitação da universalidade que é o espaço, delimitação essa configurada diferentemente pelas línguas. (...) O espaço não pode ter pontos de referência: ele engloba tudo. O lugar tem-nos, porque é sempre situado relativamente a um sujeito, a um objecto ou a um outro lugar. (...) Pode mesmo afirmar-se que o espaço não é uma dimensionalidade que as línguas estruturam. Para as línguas não há “o espaço”: há “lugares”. Estes são concebidos como limitados e finitos e por isso mesmo, ao contrário do espaço, podem ser configurados, localizados e postos em relação com os objectos que englobam. (TEIXEIRA, 2001, p. 39)

Trata-se de um recurso da língua voltado para a falta de exatidão ao descrevermos e nos posicionarmos em um espaço. Por exemplo, uma descrição verbal pode não ser eficiente ao ouvinte para uma construção de uma imagem mental ou para encontrar ou situar um objeto.

Do mesmo modo, imprecisa é nossa relação com a noção de tempo. Conforme Pinker (2008, p.221), a língua reflete essa imprecisão proveniente do modo de como vivemos e lembramos o tempo. “Embora ninguém viva o tempo de um jeito tão impreciso quanto sugere o punhado de distinções de um sistema de tempos verbais, também não vivemos com um cronômetro na cabeça”.

Pinker (2008) afirma que a gramática nos fornece a noção de tempo, principalmente, através do **tempo verbal**, localização de um acontecimento no tempo e através do **aspecto**, que é o formato do acontecimento no tempo. Entretanto, nosso objetivo é observar outros “guardiões do tempo”, termo empregado pelo autor.

Segundo Pontes (1992), o tempo pode ser expresso através dos mesmos termos indicativos de espaço, por exemplo, preposições, advérbios, locuções prepositivas e adverbiais. Percebe-se que linguisticamente já existe uma relação entre esses conceitos. Essa similaridade entre conceitos também nos é apresentada por Pinker (2008, p. 221), que aponta como nos utilizamos do espaço para a representação temporal, por exemplo, o uso do calendário; semelhantemente, há uma aproximação cognitiva expressa em metáforas em que termos espaciais são emprestados para se referir ao tempo.

Teixeira (2001) afirma que espaço e tempo são quase indissociáveis e também indica a importância dessa relação.

O binómio Espaço/Tempo é, inquestionavelmente, o primitivo estruturador de todos os mecanismos perceptivos do homem. Kant, ao considerar o espaço e o tempo como as duas formas puras da intuição sensível, pretende realçar o papel estruturador que estas duas vertentes detêm na conceptualização que fazemos da realidade (a “intuição sensível” liga-se nitidamente à cognição). Os conceitos de espaço e tempo, embora possam ser considerados primitivos (intuitivos para a

sensibilidade, diria Kant) representam já uma etapa de passagem dos mecanismos perceptivos orgânicos, como a visão, para os mecanismos de conhecimento, da compreensão. (TEIXEIRA, 2001, p.44,45)

Antes de prosseguirmos com os mecanismos indicadores de espaço e tempo da língua, vamos apresentar o gênero editorial selecionado como *corpus*.

2 Gênero textual

Ao nos depararmos com uma esfera de utilização da língua, percebemos “tipos relativamente estáveis de enunciado”, o que Bakhtin (1992) denomina como gêneros do discurso. O termo “relativamente”, empregado pelo autor, indica a capacidade mutável ou dinâmica dos gêneros de adequar-se às necessidades sociais e de comunicação.

Os gêneros textuais permeiam qualquer atividade de uso da língua. Comunicamo-nos por meio de textos e por isso devemos considerar os gêneros como “atos sociais”, como aponta Bazerman (2006, p.11) “os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo”. Ou seja, o que determina um gênero já está estabelecido coletivamente.

Ainda, segundo o autor, os gêneros são formas tipificadas, mas não são presos a um número preciso de características, pois isso os simplificaria e os tornaria atemporais. Assim como a necessidade e os conceitos coletivos mudam, os gêneros textuais também sofrem mudanças. Outra forma de se evitar a simplificação genérica, de acordo com a afirmação de Marcuschi (2008), é que para estudarmos um gênero textual, precisamos observar sua função e não a sua forma.

Em outras palavras, o gênero está constantemente propenso a revisões, adequações e transformações. Afinal, transformamos nosso discurso, enunciado e até mesmo o gênero de acordo com nosso ouvinte e conforme o propósito de um contexto.

Conforme Bazerman (2006) e Marcuschi (2008), normalmente não apresentamos dificuldade em identificar um gênero, pois além de um estilo precisamos considerar a sua função social e os elementos extralinguísticos.

De acordo com Teixeira & Fuzer (2011), o editorial é encontrado em veículos midiáticos, de comunicação. São textos que possuem função social importante, pois são formadores de opinião. Além de expressar a ideologia do veículo, o editorial apresenta argumentos que podem influenciar a opinião dos leitores, frequentemente em favor da Instituição representada. Este gênero é reconhecido como a “voz da instituição” diante de um acontecimento político ou social recente.

Sobre a estrutura do gênero são apontadas características como:

(...) impessoalidade (por não ser assinado e ser escrito geralmente na 3ª pessoa do singular ou na 1ª pessoa do plural); topicalidade (por tratar em geral de apenas uma questão); condensabilidade (por ser claro e breve); plasticidade (pelos fatos do cotidiano não serem estáticos).” (MELO, 1985, apud TEIXEIRA & FUZER, 2011)

A seguir, analisamos, neste trabalho, editoriais dos jornais locais Diário dos Campos e Jornal da Manhã. Os textos utilizados são os identificados como E1, que traz uma crítica ao ex-prefeito e uma vereadora por elevarem, internacionalmente, o nome da cidade de forma negativa, por conta de obras públicas absurdas e caso de falso sequestro. Justamente por se tratar de pessoas públicas que deveriam zelar pela cidade; como E2, em que se questiona a passividade dos órgãos públicos e das entidades sociais quanto ao Hospital Regional não estar funcionando com todo o seu potencial, culpando ainda a burocracia do Governo em não contratar novos funcionários; já, o texto E3, cita obras que foram entregues inacabadas ou com graves problemas pela antiga administração e a falta de fiscalização dos vereadores; finalmente, o E4 critica fortemente os responsáveis pelas obras do Contorno Leste que foram entregues sem condições de uso.

3 A análise

Os conceitos cognitivos dos quais estamos tratando neste trabalho não são novidades em algumas gramáticas, mas além de demonstrar esses mecanismos, algumas já abordam especificamente no que se refere à Linguística Cognitiva e suas categorias, como vemos na abordagem do professor Ataliba T. de Castilho (2012).

Eles reconhecem que as línguas naturais corporificam as categorias cognitivas de PESSOA, COISA, ESPAÇO E TEMPO, MOVIMENTO, QUALIDADE, QUANTIDADE, entre outras, mediadas sempre por sua interpretação, promovida pelas respectivas culturas. A representação dessas categorias muda de língua para língua, ou no interior de uma mesma língua, ao longo do seu percurso histórico. Mas as categorias cognitivas propriamente ditas permanecem, pois integram os atributos da raça humana. (CASTILHO, 2012, p. 612)

Isso nos remete a Pinker (2008) que ressalta a importância dos elementos da teoria de Kant para o desenvolvimento cognitivo/perceptivo.

Esses elementos são o substrato de nossa experiência consciente. São o conteúdo semântico dos grandes elementos da sintaxe: substantivo, preposição, tempo

verbal, verbo. Eles nos dão o vocabulário, verbal e mental, com o qual analisamos o mundo físico e social. (PINKER, 2008, p.269)

Direcionamos a análise para os conceitos de espaço e tempo na língua.

Consoante Teixeira (2001), a língua não mede o espaço, relaciona lugares, e o espaço são lugares. Nosso objetivo é demonstrar como se dão estas relações.

O elemento linguístico comumente citado pelas gramáticas como indicador de espaço é a Preposição e as Locuções Prepositivas. Segundo Luft (2002, p.185) o papel da preposição é um papel subordinativo, indica que seu conseqüente se subordina ao antecedente. É também entendido como o responsável pela junção entre os elementos do discurso. (NEVES, 2011, p.601)

É evidente seu uso recorrente nos textos analisados, vejamos alguns exemplos nos excertos do E1:

1.1 **Nas** redes sociais (...)

1.2 Está **no** silêncio. (...)

1.3 Construído **no** terreno das antigas indústrias Wagner, **numa** região supervalorizada (...)

Observamos em 1.1 e 1.3 uma recorrência de combinações com a preposição *em* mais artigo na indicação do espaço. Em 1.1, o espaço que se refere é abstrato. No excerto 1.2 representa um uso pouco comum, em uma construção habitual diríamos “Está **em** silêncio”, indicando estado, no entanto, o uso da forma “no” pode ser entendido como indicador de espaço através de um recurso metafórico enfático e crítico ao prefeito que já deveria ter se explicado sobre as obras polêmicas. Trata-o como incomunicável e um “lugar” distante do antigo cargo e das críticas.

Outro elemento indicador de espaço é o advérbio, elemento que priorizamos pelo destaque que se apresentou nos editoriais analisados. De acordo com Luft (2002, p.182), advérbio é a “palavra que pode ter natureza nominal ou pronominal que se acrescenta à significação de um verbo, de um adjetivo, de outro advérbio e de toda uma frase”

Já, conforme aponta Neves (2011), os advérbios possuem diferentes funções: podem ser modificadores, dentre esses estão os modalizadores. Podem ser não modificadores, por exemplo, advérbios circunstanciais de lugar e de tempo.

Segundo a autora, os advérbios circunstanciais são considerados dêiticos, são os elementos indiciais da língua. Ambos os tipos de advérbio podem ser fóricos, quando

capazes de remeter elementos interiores e exteriores ao texto, e não fóricos quando indicam simplesmente as circunstâncias de lugar e de tempo.

Vejamos alguns excertos:

E1

1.4 (...) **onde** estão confinados os participantes do BBB13.

1.5 **Ontem**, após a repercussão dos fatos, (...)

E2

2.1(...) a Secretaria Estadual de Saúde (SESA), **ainda** continue apresentando justificativas para a falta de operacionalidade da Instituição.

2.2 **Ontem**, a cidade recebeu a informação de que os 277 funcionários contratados em 2009 (...)

2.3 Reportagem publicada pela Jornal da Manhã, **hoje**, mostra que os número de leitos (...)

E3

3.1 (...) difamação generalizada **em todo o** Brasil, é resultado da omissão de vereadores.

3.2 O ex-prefeito Pedro Wosgrau **nunca** foi chamado na Câmara para prestar esclarecimentos (...)

E4

4.1 A reportagem do DC esteve, **ontem à tarde**, no trecho **em que** ocorreu o acidente.

4.2 **A todo o momento**, motoristas paravam para conversar (...)

4.3 **À noite** os riscos se multiplicam.

Estes são alguns exemplos de advérbios e locuções adverbiais que indicam espaço (1.4, 3.1 e 4.1) e tempo (1.5, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 4.1, 4.2 e 4.3). É grande a recorrência de termos como: ontem, ainda e hoje, esse último representando o dia da publicação, como no caso 2.3, mas pode aparecer também em outros editoriais com a indicação de presente, período de duração maior.

Em alguns casos os advérbios aparecem como um recurso enfático, como em 2.1, 2.3, 3.2, 4.2 na forma como conduz a leitura e a opinião do leitor.

A dualidade espaço-temporal já foi mencionada por Pontes (1992) anteriormente neste trabalho e também é apresentada por Neves (2011, p.256), “Lugar e tempo de tal maneira se implicam que é fácil o trânsito de uma para outra categoria. Assim é possível encontrar-se: **Advérbio** de lugar indicando tempo (...); **Advérbio** de tempo indicando lugar (...)”. Encontramos um exemplo com a preposição **após**, E1: 1.5 Ontem, **após** a repercussão dos fatos, (...). O uso da preposição *após* originalmente indicadora de espaço, aparece no texto como localização temporal.

Ainda, no que se refere aos advérbios, encontramos, no *corpus*, o uso recorrente de modalizadores. Consoante Neves (2011) são elementos adverbiais que por excelência apresentam alguma intervenção do falante acerca da validade e verdade de seu enunciado.

Destacam-se o uso de advérbios em -mente nos textos argumentativos selecionados. Observamos que alguns possuem em sua essência indicações de tempo e espaço, ainda que não sejam essas as suas funções.

E1

1.6 **Possivelmente**, dependendo das conseqüências desse procedimento, (...)

E2

2.4 O Hospital Regional de Ponta Grossa precisa, **imediatamente**, justificar o milionário investimento, (...)

E3

3.2 (...) são oportunistas, agindo, **invariavelmente** por conveniência.

E4

4.4 Inaugurado há **exatamente** dois meses, (...)

4.5 Para, **finalmente**, atender as necessidades dos milhares de motoristas (...)

4.7 (...) é preciso – **urgentemente**– criar mecanismos para aumentar (...)

Os advérbios selecionados possuem essência temporal, expressando dúvida ou não, modo ou não, todos mantêm, de alguma forma, relação com o tempo. Por exemplo, o modalizador **possivelmente**, expressa dúvida, mas de uma ação que pode vir a se concretizar no *futuro*. O advérbio **invariavelmente** indica ação que se repete sem variação no *tempo*.

Outras formas observáveis de categorias cognitivas de tempo e espaço podem ser vistas através do conteúdo semântico de alguns substantivos, metáforas, pelo tempo verbal e conteúdo semântico de alguns verbos, discussão de pesquisas futuras.

4 Algumas Considerações

Através deste estudo, concluímos que apesar do contexto ser fundamental na compreensão e na construção de sentido, a língua é capaz de corporificar termos que possuem, por excelência, a capacidade de indicar e expressar as categorias cognitivas de tempo e espaço.

Entretanto, não nos impede de criarmos novas possibilidades através de expressões, metáforas e até novas concepções semânticas, recategorizações e gramaticalizações. Atuamos na língua e através dela.

Ressaltamos o papel do espaço na linguagem e pensamento, capaz de fornecer termos para indicar também o tempo, como afirma Pontes (1992), o que reflete a relação de proximidade entre estas categorias, que chegam a ser consideradas indissociáveis por muitos autores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: PEREIRA, Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2. ed. São Paulo: Editos Unesp, 2011.

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. Trad. Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

PONTES, Eunice S. L. **Espaço e tempo na Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

TEIXEIRA, José. **A verbalização do Espaço: modelos mentais de frente/trás**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Coleção Poliedro), 2001. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4517>> Acesso em: 3 jan. 2013.

TEIXEIRA, Tatiana G.; FUZER, Cristiane. **Uma proposta de análise de editorial como gênero textual. Linguagens e Cidadania**. Santa Maria: Centro de Artes e Letras – CAL. Universidade Federal de Santa Maria. ISSN 1516-8492, 2011.

ANEXOS

E1

O banheiro de vidro

9 de janeiro de 2013

Ponta Grossa teve destaque internacional, nessa terça-feira, através da rede CNN, por conta do profissional que projetou o prédio do Centro da Música, com um banheiro transparente. E foi mostrada ao mundo de forma pejorativa, infelizmente. Nas redes sociais, uma foto publicada pelo Jornal da Manhã, mostrando a total falta de privacidade para quem pretende usufruir das instalações, causou espanto, sendo o local comparado à Casa de Vidro, onde estão confinados os participantes do BBB13. Esse caso negativo soma-se ao falso sequestro da vereadora Ana Maria, do Partido dos Trabalhadores, de forte repercussão nos meios sociais. Tanto um fato como outro envolve direta ou indiretamente pessoas públicas que têm o dever de zelar pelo nome da cidade. A parlamentar segue presa, rendendo discussões e notícias. Quanto ao Centro da Música, o ex-prefeito de Ponta Grossa, Pedro Wosgrau Filho, ainda não se apresentou para se explicar. Está no silêncio. Aliás, o último ano do tucano foi marcado por uma série de obras paradas. Isso é descaso com o dinheiro público.

Construído no terreno das antigas indústrias Wagner, numa região super-valorizada, o prédio tem 2 mil metros quadrados, contando com 22 salas de aulas individuais de instrumento, três salas de musicalização e três salas destinadas para as aulas teóricas. Além disso, o espaço conta com salas de ensaios para a Orquestra Sinfônica, Coro Municipal e Banda Lyra dos Campos, todas com isolamento acústico. Ontem, após a repercussão dos fatos, o Ministério Público anunciou a instauração do inquérito civil público para investigar irregularidades na construção do Centro de Música, sob a responsabilidade da Prefeitura de Ponta Grossa. De acordo com o procedimento, foram gastos cerca de R\$ 3 milhões na construção do prédio, que “possui banheiros transparentes e portas de saída de emergência a mais de 3 metros de altura, sem escadas”, entre outras irregularidades. As investigações serão conduzidas pelo promotor Honorino Tremea. Possivelmente, dependendo das consequências desse procedimento, o poder público tenha mais zelo com o dinheiro do contribuinte, contratando empresas qualificadas para construir prédios.

Jornal da Manhã

Disponível em:

<<http://www.jmnews.com.br/noticias/espaco%20publico/42,28974,09,01,o-banheiro-de-vidro.shtml>> Acesso em: 24 jan. 2013

E2

O povo tem pressa

23 de janeiro de 2013

Chega de desculpas! O Hospital Regional de Ponta Grossa precisa, imediatamente, justificar o milionário investimento, funcionando plenamente com todos os seus setores, para atender a população dos Campos Gerais. Não é possível que quase três anos depois de ser inaugurado, a Secretaria Estadual de Saúde (Sesa) ainda continue apresentando justificativas para a falta de operacionalidade da instituição. Ontem, a cidade recebeu a informação de que os 277 funcionários contratados em 2009 ficaram reféns da burocracia da Secretaria de Estado da Administração. Não há um prazo definido para as convocações. Isso é lamentável e um desrespeito com a população que agoniza em hospitais precários e em unidades de saúde deficientes.

As contratações no HR são necessárias porque vão ampliar a capacidade de atendimento em diversas especialidades médicas do hospital. Reportagem publicada pelo Jornal da Manhã, hoje, mostra que o número de leitos ativos, por exemplo, passará de 40 para 88, sendo oito de UTI neonatal e oito de cuidados intermediários neonatais, além de 10 leitos dedicados a gestantes de alto risco. Os outros 22 leitos estarão disponíveis para clínica médica e cirúrgica. Também será implantado o ambulatório de gestação de alto risco. São serviços essenciais à população.

É inadmissível que um hospital que custou aproximadamente R\$ 60 milhões, e que consome por mês entre R\$ 1,5 milhão a R\$ 3 milhões, funcione como um hospital de pequeno porte. Para o Ministério Público, autor de várias ações contra o Estado, com foco no HR, o funcionamento pleno do hospital traduz-se na entrada em funcionamento de todos os seus 193 leitos (sendo 24 de UTI Adulto, 08 da UTI Neonatal, 08 da UTI Neonatal), dos 51 Cirúrgicos, 54 Clínicos e 48 Obstétricos para Gestação de Alto Risco, bem como o funcionamento do serviço de urgências e emergências.

Cabem críticas à postura de passividade da sociedade civil organizada em relação à falta de operacionalidade do HR. As entidades não levantam a voz. Por que será? O povo tem pressa.

Diário dos Campos

Disponível em: <<http://jmnews.com.br/noticias/espaco%20publico/42,29472,23,01,o-povo-tem-pressa.shtml>> Acesso em: 24 jan. 2013

E3

De quem é a culpa

24 de janeiro de 2013

O escândalo das obras paradas, não terminadas ou mal acabadas, com difamação generalizada em todo o Brasil, é resultado da omissão de vereadores, das entidades, dos clubes de serviços e dos movimentos sociais de Ponta Grossa. Aliás, muitos desses movimentos (Ética e Cidadania e Conselho de Entidades) são oportunistas, agindo, invariavelmente, por conveniência.

O ex-prefeito Pedro Wosgrau nunca foi chamado na Câmara para prestar esclarecimentos sobre os novos prédios públicos. Os vereadores, muito embora sempre tivessem conhecimento dessa situação, fecharam os olhos e os ouvidos, mesmo havendo forte clamor popular. Não cumpriram o legítimo e importante papel de fiscalizar o Executivo. Por que se calam? A legislação passada tem a obrigação de prestar esclarecimentos.

A maioria das obras na gestão do ex-prefeito teve algum tipo de problema. A estação rodoviária, mesmo depois de inaugurada, precisou reformar o telhado por causa de goteiras. A Arena Multiuso é o maior caso de dinheiro público jogado fora. O Centro da Música e a nova Biblioteca foram entregues pela metade. O Restaurante Popular saiu com muito custo.

Neste contexto, cita-se também o Contorno Leste, que demorou sete anos para ser concluído e recebeu grande volume de recursos. A estrada é deficitária e perigosa. Ontem, surgiu a notícia de que o projeto original foi modificado. Alguém tem que se explicar.

Ontem, o prefeito Marcelo Rangel, o presidente da Fundação de Esportes, Leopoldo Cunha, e o secretário de Planejamento, João Ney Marçal, se reuniram com a empresa Endeal Engenharia, responsável pela execução das obras da Arena Ponta Grossa, e a Paranacidade, órgão responsável por fomentar e executar atividades e serviços não

exclusivos do Estado, relacionados ao desenvolvimento regional, urbano e institucional dos Municípios.

Jornal da Manhã

Disponível em: <<http://jmnews.com.br/noticias/espaco%20publico/42,29523,24,01,dequem-e-a-culpa.shtml>> Acesso em: 24 jan. 2013.

E4 Economizando tempo, mas arriscando a vida
23 de janeiro de 2013

Inaugurado há exatamente dois meses, o Contorno Leste é mais uma das obras entregues pelo governo Wosgrau sem a devida conclusão. Ontem, a tragédia anunciada se transformou em realidade. Um carro que seguia pelo Contorno se perdeu numa curva e caiu num riacho. Por sorte, a motorista teve ferimentos leves e a criança de menos de dois anos, filha dela, foi salva graças à cadeirinha.

A reportagem do DC esteve, ontem à tarde, no trecho em que ocorreu o acidente. A todo o momento, motoristas paravam para conversar com a equipe e elencar reclamações e críticas. Falta sinalização, iluminação, contenção... Para piorar, condutores insistem em extrapolar a velocidade máxima permitida para o trecho, que é de 60 quilômetros por hora. À noite, os riscos se multiplicam.

O Contorno Leste foi uma das obras mais esperadas pelos ponta-grossenses nos últimos tempos, pois corta caminho para muitos moradores de bairros que se dirigem a outros, sem precisar enfrentar o trânsito caótico do Centro. Com investimento de R\$ 12 milhões, o Contorno Leste denominado Deputado Affonso Camargo Neto permite ligação direta da BR-376 com a PR-151. São 14 quilômetros de extensão que dão acesso entre o Bairro Uvaranas e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que fica na região do Núcleo Santa Mônica. Vale lembrar que a obra teve início em 2005.

Para, finalmente, atender às necessidades dos milhares de motoristas que trafegam pelo trecho é preciso – urgentemente – criar mecanismos para aumentar a segurança de todos que usam o Contorno Leste: condutores e pedestres. Sinalização eficiente, iluminação e quem sabe até redutores de velocidade podem melhorar o trajeto e preservar a vida de muita gente.

Diário dos Campos

Disponível em: <<http://www.diariodosc campos.com.br/blogs/editorial/economizando-tempo-mas-arriscando-vida-4683/>> Acesso em: 24 jan. 2013



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O TEMPO EM OS VENDILHÕES DO TEMPLO, DE MOACYR SCLiar

Camille Ferreira¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos temporais no romance *Os vendilhões do Templo* (2006), de Moacyr Scliar. Trata-se de uma narrativa que interpõe três diferentes tempos, a saber: a época de Jesus Cristo (33 D.C.), a das missões jesuíticas no Brasil (1635) e um momento mais contemporâneo (1997). Assim, este estudo buscou investigar qual a relação e o sentido que esta formatação literária, contrastando esses três diferentes tempos, implicou à obra em questão. Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos alguns conceitos sobre o tempo que os autores Benedito Nunes e Umberto Eco abordam em suas obras. Para Nunes (1998) o tempo, nos textos literários narrativos, estará intrinsecamente ligado ao mundo imaginário, o qual recria e, inclusive, modifica – a sua maneira – os fatos históricos. Além disso, o enredo da narrativa utiliza recursos como os flashbacks e flashforwards, que segundo Eco, são, respectivamente, movimentos que retomam ou antecipam alguma coisa. Dessa forma, ao investigar como os recursos de ordem temporal funcionam na obra de Scliar, pode-se propor sentidos para o texto literário relacionando o tempo histórico e da narrativa ao tempo dos discursos presentes na obra. Com isso, espera-se que esta análise contribua para os estudos literários contemporâneos, de modo que se tenha um estudo mais aprofundado da obra em questão, bem como se amplie a reflexão teórica, esclarecendo a estruturação deste romance.

Palavras-chave: Os vendilhões do Templo; tempo; discurso; história

1. Introdução:

O ilustre autor Moacyr Scliar, que nasceu em 22 de março de 1937 em Porto Alegre e faleceu em 27 de fevereiro de 2011, produziu uma grande contribuição para a literatura contemporânea, escrevendo vários romances, contos, crônicas, ensaios e livros infantis.

A relevância de sua obra repercutiu aqui no Brasil, tendo sido contemplado com o recebimento de vários prêmios e a ocupação da cadeira nº 31 da Academia brasileira de Letras. Recebeu prêmios também fora do país, pois produziu 67 livros que, também,

¹ Iniciação Científica PROVIC - Iniciação Científica Voluntária. Licenciatura em Letras – Português Inglês. Silvana Oliveira – Departamento de Letras Vernáculas.

tiveram uma repercussão internacional, com publicações na Inglaterra, Rússia, França, Estados Unidos, Israel, Holanda, entre outros países.

Nesta pesquisa nos deteremos em analisar apenas uma obra desse célebre autor: “Os vendilhões do Templo”, publicado em 2006. Nossa proposta é analisar a narrativa de modo a possibilitar a aproximação com aspectos temporais que esclareçam a estrutura e o enredo do romance.

2. Objetivos:

Este artigo tem a finalidade de analisar os aspectos temporais no romance *Os vendilhões do Templo* (2006), de Moacyr Scliar. Para tanto, foram utilizados, como embasamento teórico, os autores Benedito Nunes (1995) e Umberto Eco (1994). Além disso, espera-se que esta análise contribua para os estudos literários da contemporaneidade, de modo a que se tenha um estudo mais aprofundado da obra em questão, bem como amplie a reflexão teórica, esclarecendo a estruturação deste romance.

3. Materiais e métodos:

O método utilizado neste trabalho foi de base qualitativa, pois utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Assim, através da aproximação entre alguns conceitos teóricos com a obra em análise, pôde-se apresentar uma possível interpretação do texto literário.

Para tanto, as obras utilizadas foram: *Os Vendilhões do Templo* (2006) de Moacyr Scliar; *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994) de Umberto Eco; *O tempo da narrativa* (1995) de Benedito Nunes.

4. Discussão:

Os vendilhões do Templo – Jerusalém, 33 D.C.

A narrativa “Os vendilhões do Templo”, do autor Moacyr Scliar inicia-se subvertendo uma conhecida passagem bíblica: a da expulsão dos vendilhões do Templo, por Jesus Cristo. A história subverte tal passagem, pois apresenta a visão de um dos vendilhões sobre o acontecimento.

Além disso, a subversão de uma história se faz possível, pois, conforme Nunes (1995), “nos textos literários dramáticos ou narrativos, o tempo é inseparável do mundo

imaginário, projetado, acompanhando o estatuto irreal dos seres, objetos e situações”. Ou seja, Scliar recria um fato passado através da criação de um mundo inventado.

Sendo assim, a primeira parte da narrativa se passa em Jerusalém, 33 D.C. O narrador, em 3º pessoa, nos apresenta a história do vendilhão do Templo, perpassando por seu insucesso como agricultor até chegar ao incidente com o Pregador. Ou seja, o futuro comerciante estava em uma situação miserável, a qual faz com que ele e sua família se mudem para a capital Jerusalém, em busca de uma vida melhor. Quando ele chega à nova cidade, consegue uma casa abandonada para morar; contudo, as dificuldades em arrumar um emprego fizeram com que o agricultor buscasse uma nova profissão.

Passado algum tempo, o falido agricultor encontrou um antigo vizinho que lhe fez uma proposta: uma mesa no pátio do Templo para fazer câmbio de moedas e vender pombos. Inicialmente, o miserável homem recebeu tal proposta, pois não sabia ler e tinha medo de vigaristas; porém, sem outras alternativas de tirar a família da situação de pobreza, ele acaba por aceitar a oferta. Assim, ele se tornou um vendilhão do Templo.

Adaptando-se rapidamente à nova atividade, começa a vender melhor que outros vendilhões do pátio, fato que o tornou um homem de muitos lucros. Isso o levou a sonhar demasiadamente, fazer inúmeros projetos e a gastar em coisas que, na época, eram tidas como abstratas. A sua vida caminhava bem, até que um dia, um homem, apelidado de Pregador, apareceu no pátio do Templo e dirigiu-se a sua mesa virando-a e dizendo: “a minha casa é a casa de oração, mas vós fizestes dela um covil de ladrões!” (SCLIAR, 2006, p. 72). A partir daquele momento, a vida do vendilhão virou assim como a mesa; ele passou a sentir humilhado e revoltado, pois agora sua vida parecia desabar novamente. Tudo estava dando errado, sua família estava desmoronando, o filho mais velho se aliava aos rebeldes, o mais novo decidiu seguir aquele que ele mais odiava, o Pregador, e, com isso, sua mulher o culpava pela desgraça da família.

Tudo isso fez com que o vendilhão tivesse um grande ódio ao Pregador, visto que para ele a culpa de toda sua desgraça era o tal Homem. Esse ódio o levou a pensar em vingança, tanto que ele ficou, por dias, tentando entender qual a razão que levou o Pregador a agir daquela forma e, também, porque os outros vendilhões, os quais foram igualmente humilhados, não apresentavam revoltas nem ódio.

Mas, antes que o vendilhão pudesse entender qualquer coisa, o Pregador acabou sendo crucificado, não havendo, portanto, tempo de um possível esclarecimento sobre o acontecimento da expulsão.

Após a crucificação, o vendilhão encontra com um sapateiro que diz estar enfeitiçado pelo tal Pregador, ou seja, ele havia sido enfeitiçado para não parar de caminhar jamais. Acompanhando um pouco da caminhada do sapateiro, o vendilhão tenta esclarecer algumas coisas sobre o Pregador, mas em meio às conversas, o andarilho prevê o destino do vendilhão e a propagação pelo tempo de sua história:

“- Tu serás visto como figura desprezível, a imagem da ganância. Vender e comprar se transformarão um dia em atividades habituais; mas o teu vender e o teu comprar serão sempre lembrados com repulsa, exatamente porque serão símbolos do Mal. Tua passagem pela Terra ficará devidamente registrada num livro que milhões lerão; e sorrirão ao ler a descrição do castigo que o crucificado te impôs” (SCLIAR, 2006, pág. 134).

Além disso, o sapateiro relata que um dia em uma terra de florestas a sua história seria contada e que todos ririam perdidamente dela; ademais, o sapateiro diz o seguinte: “[...] tu te transformarás em personagem. Um dia - um dia não, uma noite - jovens encenarão uma representação em que aparecerás como uma figura abominável; e aquele que vai viver teu papel acabará morrendo” (SCLIAR, 2006, p. 134).

Segundo Nunes (1995), tem-se nesses trechos o avanço da narrativa “pela antecipação de momentos posteriores ao que estão sendo narrados”. Tal movimento vai ser denominado por Genette (Apud Nunes, 1995) de *prolepse* (prospecção), ou seja, trata-se de um mecanismo que adianta alguns fatos futuros em relação ao tempo atual da narrativa.

Os vendilhões do Templo – Pequena Missão Jesuítica no Sul do Brasil, 1635

Na segunda parte do romance, tem-se como espaço/tempo o Brasil colônia, mais especificamente no ano de 1635. Além disso, um narrador em 3º pessoa relata a história de um padre que, contra a sua vontade, vai a uma missão jesuítica no sul do país, catequizar um grupo indígena.

Nesse caso, com relação à questão temporal é válido salientar, segundo Nunes (1995), que a “narrativa, como sequência fechada, com princípio, meio e fim, segundo a terminologia da *Poética* de Aristóteles, impõe à coisa-contada, em virtude da ordenação a que a submete, um outro regime de experiência que a desprende da realidade”.

Portanto, mesmo se utilizando de um fato histórico, Scliar acaba por criar um texto fictício, pois tal texto se insere numa sequência fechada.

Inicialmente, nessa segunda parte da narrativa salienta-se a recepção de Nicolau por um velho sacerdote, chamado Manuel. Tal sacerdote já estava catequizando os índios e havia aprendido o idioma indígena; a ideia era que o recém-chegado padre deveria ser o sucessor de Manuel, contudo, para a infelicidade de Nicolau, o velho sacerdote adoeceu. Isso deixou o novo padre desesperado, pois ele não sabia o idioma dos índios e, conseqüentemente, não tinha como comunicar-se com os indígenas. Ele tentou a comunicação por meio de sinais, por meio de captação de alguns vocábulos, mas não obteve sucesso.

O padre Nicolau via-se sem saída “- O que é que eu faço [...]? Aqui estou, no meio desses índios que não entendo e que não me entendem... Quem vai me ajudar agora [...]” (SCLIAR, 2006, p. 172). E, exatamente, naquele momento apareceu na aldeia um viajante, que, apesar de não agradar muito ao padre, acabou o ajudando em troca de abrigo.

Porém, com o passar de alguns dias, a desconfiança do padre aumentava cada vez mais, visto que ele já não sabia se o homem, chamado Felipe, fazia a tradução correta de seus sermões. Certa vez, o padre contou, propositalmente, a passagem bíblica do vendilhão do Templo, pois havia no lugar um velho índio que trocava, com outros índios, esculturas de pombos e algumas imagens, por comida. Para o religioso, aquilo era um desacato à religião; mas, os índios, ao ouvirem a tradução da história, feita por Felipe, riram muito.

Devido à suspeita das traduções incorretas de Felipe, Nicolau decidiu aprender, com a ajuda de uma índia, o idioma indígena. Ele estava indo bem, até que Felipe para atrapalhar o aprendizado do padre casou-se com a tal índia, o que fez com que ela não ajudasse mais o padre.

A moça acabou engravidando, contudo Felipe já não dava mais a mínima para ela; o padre, por sua vez, começou a perceber que Felipe sempre olhava o horizonte com uma luneta, como que procurando alguma coisa. Certo dia, os Bandeirantes (conhecidos por escravizarem indígenas) chegaram à aldeia, e Nicolau acreditava que eles tinham vindo por intermédio de Felipe. O jovem padre desesperado, com o que pudesse acontecer, implorou a Felipe que pensasse em seu filho e mandasse os

Bandeirantes embora; o padre não soube se foi o filho ou não, que fez Felipe falar aos homens, mas eles se foram e o padre pode continuar sua missão.

Nesse momento da narrativa podemos inferir algumas questões sobre o contraste entre a passagem bíblica – a qual tem como enfoque a percepção religiosa do comércio como algo ruim, mal – e a recriação de Scliar – a qual tem como enfoque a percepção de um dos vendilhões, e, portanto, o comércio como algo digno e bom.

Os vendilhões do Templo – São Nicolau do Oeste, 1997

A terceira parte da narrativa se passa em 1997 na cidade de São Nicolau do Oeste. O narrador-personagem, em 1º pessoa, é um assessor de imprensa que está com sua vida acabada: divorciado, tem uma mãe doente, está cheio de dívidas e, ainda, é atormentado por uma lembrança trágica de seu passado, ou seja, a da morte de um colega chamado Mathias.

Através de alguns *flashbacks*, que segundo Eco (1994) são possibilidades de “reportar-se a algo que aconteceu antes dos fatos narrados”, o narrador-personagem relembra a ocasião que deu início ao fim trágico de seu amigo. Ou seja, o assessor lembra-se da peça de teatro que fez com Armando (agora um camelô), Felix (um vigarista) e Mathias (um pobre coitado, esquizofrênico). A peça teatral tinha como tema o episódio bíblico da expulsão dos vendilhões do Templo, visto que Félix resolvera encenar algo sobre a bíblia apenas para agradar o padre Afonso.

A peça acabou dando errado, pois Mathias ficou com muito medo dos pombos verdadeiros que Félix colocou no cenário; e, no final da peça, quando Félix soltou os pombos, o pobre Mathias acabou tendo um surto e começou a gritar desesperado. Sendo assim, o resultado de tal peça atormentaria por toda a vida o personagem Mathias, o qual acabou morrendo em um hospício.

Voltando-se o foco narrativo para o presente, o assessor recebe um pedido de ajuda de Félix. Trata-se de um pedido de ajuda para convencer o prefeito - já que o narrador-personagem trabalhava na prefeitura - a não tomar uma casa herdada por Félix; o interesse desse personagem provinha apenas do benefício próprio: ele tinha recebido uma proposta de uma franquia do Mc'donalds.

Nesse meio tempo o assessor encontra com Armando, o qual está trabalhado como camelô e tem uma vida, relativamente, estável. Armando sabendo das intenções

de Félix, ressalta que a única intenção desse personagem é tirar proveito de todas as situações.

Por fim, Félix acabou se dando mal, pois o prefeito já havia assinado a desapropriação da casa e faria dela um museu cultural. Além disso, o narrador coloca que Félix havia errado em tudo na sua vida. Contudo, ele – o assessor - também não tinha acertado nas suas escolhas e, por conseguinte, não obtivera êxito em sua vida.

Portanto, o romance *Os vendilhões do templo* compreende, como verificado acima, três épocas diferentes. Scliar se utiliza dessas épocas para tratar da relação entre religião e comércio, religião e ideologia.

A primeira história permite questionar os acontecimentos bíblicos, pois a partir do momento em que se tem uma nova perspectiva de um evento passado, muda-se a maneira com a qual se analisa um determinado evento. Neste caso, tem-se o conflito entre a religião e o comércio que vai se propagar através de uma ideologia, na qual o comércio é tido como algo ruim na perspectiva religiosa.

Na segunda parte da narrativa, o autor evidencia as questões dogmáticas da religião, pois, ao presenciar uma situação similar à da passagem bíblica dos vendilhões, o padre resolve banalizar a atitude do índio, contando tal passagem. Mais uma vez, a questão do comércio é vista como algo errado, contrário a religião.

A terceira e última parte da obra, interliga e conflita com as partes antecessoras, pois, ao mesmo tempo em que desconstrói com uma ideologia tão forte – visto que o único a conseguir viver dignamente foi o camelô, o comerciante –, justifica a prática do comércio como algo libertador da condição humana e, portanto, algo bom.

RESULTADOS OBTIDOS:

Este estudo possibilitou a verificação da relevância dos aspectos temporais na obra *Os vendilhões do Templo*, de Moacyr Scliar, uma vez que para existir a narrativa é essencial que haja o desenrolar de determinados fatos em uma linha temporal. Desse modo, tem-se e tal texto o desenrolar da temática religião/comércio, a qual sofre uma drástica mudança de posição no mundo atual.

Além disso, pode-se inferir que o motivo da divisão da obra, em três épocas distintas, se relaciona às questões de ordem crítica, ou seja, o autor do texto emerge aspectos como: a inversão (adaptação) de alguns conceitos religiosos na sociedade

moderna; satiriza a exacerbação religiosa ao propor um novo ponto de vista do fato bíblico; ironiza a contradição da sociedade atual que, mesmo religiosa e crente na bíblia como verdade absoluta, está cada vez mais afundada no sistema capitalista.

Por fim, através da verificação de como os aspectos temporais funcionam no texto literário em questão, foi possível salientar seu papel de propulsor da narrativa, bem como de conferidor ao objetivo pretendido pelo escrito.

REFERÊNCIAS:

SCLIAR, M. **Os Vendilhões do Templo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NUNES, B. **O tempo da Narrativa**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

O USO DAS PREPOSIÇÕES PARA INDICAR TEMPO E ESPAÇO

Ellen Petrech Vasconcelos (especialista)

RESUMO: Este trabalho de pesquisa tem como ponto principal, a análise do uso das preposições, focando na noção de tempo e espaço. Para tanto, faremos uma análise em textos reais produzidos em sala de aula. Os textos coletados e selecionados foram produzidos por alunos participantes do projeto de inclusão de jovens e adultos. Esses alunos abandonaram a escola por um longo período de tempo e, agora, retornaram para concluir o ensino fundamental. Muitos desses alunos se ausentaram dos bancos escolares por mais de nove anos e, durante esse período, a produção textual escrita não foi praticada por eles. Em nossa análise observamos como a noção de tempo e espaço é marcada no texto através do uso das preposições. Optamos por iniciar retomando as palavras de Pinker (2008) em relação ao tempo e espaço; em seguida, apresentamos a definição e classificação das preposições, primeiro segundo a gramática e depois na visão da linguística. E, para finalizar, fizemos uma análise em textos de alunos, destacando os aspectos de espaço e tempo das preposições. Essa atividade nos permitiu detectar a noção de espaço e tempo representado pelas preposições nessas produções textuais, como forma de aprimorar o ensino de língua materna.

Palavras-chave: Preposição. Tempo. Espaço.

0. Introdução

Este trabalho tem como proposição investigar a formulação de tempo e espaço em textos escritos, bem como a organização e marcas textuais utilizadas para este fim.

Segundo Pontes (1992), na formulação de tempo e espaço podem ser utilizadas classes gramaticais como advérbios, demonstrativos, preposições, locuções prepositivas e adverbiais. Uma análise aprofundada de todas essas classes ficaria impossibilitada dada a extensão deste trabalho.

Várias classes gramaticais poderiam ser escolhidas para servir de base para nosso trabalho. No entanto, após leitura de um grande número de textos para escolha de qual comporiam nosso *corpus*, pode-se perceber que a classe das preposições estava muito presente nos textos como forma de organização de espaço e tempo. Devido a esse

fato, escolheu-se o uso das preposições, ou formular o espaço e tempo, como base para a nossa análise.

Neste trabalho, a metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica e a análise de textos. Para isso, buscaremos suporte teórico em obras gramaticais e estudos linguísticos de Pontes (ano?), além da contribuição dos estudos de Pinker (2008). Desenvolvemos este trabalho em três momentos: no primeiro, apontaremos a concepção na mente humana de espaço e tempo apresentada por Pinker (2008); no segundo, discutimos o conceito de preposição e sua classificação; no terceiro, fazemos a análise em textos selecionados para a pesquisa.

I - Sobre o tempo e o espaço

1.1 Tempo e espaço: consideração segundo Pinker

Steven Pinker em sua obra “Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana” (2008) separa um capítulo — Cortando os ares — para fazer uma análise de como é formulado o tempo e espaço na linguagem e na mente humana. Mesmo o autor dando mais destaque ao substantivo algumas de suas considerações são muito úteis ao nosso trabalho de pesquisa.

Pinker (2008) inicia destacando a capacidade da mente humana e? imaginar seres fantásticos como unicórnios e centauros; todavia esta mesma capacidade não se verifica na tentativa de desprender-se de um conceito tão intrínseco ao ser humano, como o espaço. Para tanto, o autor cita o exemplo da dificuldade de se imaginar um limão ao lado de uma maçã sem imaginar que nenhum esteja à direita. O autor também cita o seguinte exemplo para confirmar sua posição:

[...] embora eu consiga imaginar um elefante que não seja cinza nem grande, não consigo imaginar um elefante que não ocupe espaço ou que não esteja em algum lugar (mesmo que eu o faça flutuar na minha imagem mental, ele está o tempo todo em *algum lugar*). (PINKER, 2008, p. 180-181)

Em seguida Pinker discute a questão temporal, afirmando que a mente humana também está vinculada à noção de tempo e que, da mesma forma, encontra dificuldades para desprender-se deste conceito:

[...] conseguimos imaginar um período de tempo em que nada acontece, mas não conseguimos imaginar um acontecimento que não se desenrole ao longo do tempo ou que aconteça em determinado momento. Conseguimos imaginar o tempo passando mais

devagar, mais rápido, indo para trás ou até parando, mas não conseguimos imaginar o tempo com duas ou três dimensões. (PINKER, 2008, p. 181)

a mente humana tem um limite para a imaginação quando a questão é tempo e espaço, estes conceitos não admitem algumas mudanças, conforme afirma o autor.

O autor afirma que não conseguimos pensar sem a noção de tempo e espaço, mas o que é mais perturbador é que apesar de sermos dependentes destes conceitos, ainda assim temos muita dificuldade em pensar sobre eles e não conseguimos entendê-los.

1.2 As gramáticas e as preposições

Consideramos relevante verificar como são definidas e classificadas as preposições em compilações gramaticais de quatro autores: Infante (2001), Nicola (1997), Sarmiento (2002) e Tufano (2001).

A escolha destas gramáticas entre tantas outras, se deve ao fato de serem elas gramáticas muito utilizadas nos meios escolares por professores de língua portuguesa, são gramáticas com linguagem e estrutura que propiciam sua utilização em atividades como planejamento de aulas e avaliações.

Em um primeiro momento, apresentamos a definição das preposições apresentada pelos quatro autores e em seguida elencamos seu quadro de classificações, e por fim, faremos uma comparação das abordagens entre si.

Para Infante (2001) as preposições atuam como conectivos e não exercem propriamente uma função sintática, ou seja, são elementos de ligação entre termos oracionais. Em suas palavras:

Preposição é a palavra invariável que atua como conectivo entre palavras ou orações, estabelecendo sempre uma relação de subordinação. Isso significa que, entre os termos ou orações ligados por uma preposição, haverá uma posição e dependência, em que um dos termos ou orações assume o papel de subordinante e outro, de subordinado. [...]
Sintaticamente, as preposições não exercem propriamente uma função: são consideradas **conectivos**, ou seja, elementos de ligação entre os termos oracionais. (INFANTE, 2001, p. 388)

Nicola (1997) é mais breve em sua definição, trata a preposição como um termo invariável que liga termos de uma oração, estabelecendo entre elas diversas relações. Em seus termos “Preposição é a palavra invariável que une termos de uma oração, estabelecendo entre eles variadas relações.” (p. 224).

Sarmento (2002, p. 297) entende a preposição da seguinte maneira “Preposição é a palavra invariável que liga dois termos, de forma que o sentido do primeiro é completado pelo segundo.”

A autora apresenta uma definição breve, mas acrescenta a ela uma noção de sentido a ser completado, um aspecto semântico que ainda não havia sido apresentado pelos outros autores.

Por fim, apresentamos a definição de Tufano (2001) que em pouco distingue da definição de Sarmento (2002): “Preposição é a palavra invariável que liga duas outras palavras, estabelecendo uma relação de sentido entre elas.” (p. 202).

Desta forma, podemos verificar que Tufano também apresenta uma relação semântica entre a preposição e outros termos da oração.

Agora mostraremos a classificação da preposição apresentada por cada um dos autores fazemos isso com o intuito de verificar que tratamento está sendo dado à noção de tempo e espaço por essas gramáticas.

O primeiro autor, Infante (2001), não apresenta em sua gramática os possíveis sentidos de cada uma das preposições, apenas as classifica entre essenciais e acidentais.

Nicola (1997) também não apresenta uma classificação com os sentidos das preposições. O que apresenta é uma lista de orações para exemplificar como o emprego de diferentes preposições modifica a relação de sentido entre os termos. As orações apresentadas são as seguintes:

Venho **de** Minas. (ideia de afastamento)
Vou **a** Minas. (ideia de aproximação)
Sou **de** Minas. (ideia de origem)
Estou **com** Minas. (ideia de união, companhia)
Luto **por** Minas. (ideia de finalidade, propósito)
(NICOLA, 1997, p. 224)

Em Sarmento (2002), vemos apresentada uma classificação com onze possíveis sentidos para as preposições. São eles: ausência, lugar, direção, modo, posse, tempo, distância, instrumento, causa, companhia e finalidade. Devido à proposta do trabalho, transcrevemos apenas os exemplos relativos aos sentidos de tempo e também de lugar, direção e distância que se enquadrariam na nossa noção de espaço:

Tempo

Às onze horas, passava o último ônibus./ Os pescadores partiram **de** noite./ O árbitro iniciou a partida **em** pouco tempo./ Ficará no Rio de Janeiro **por** dois anos. [...]

Lugar

O espelho é **de** Londres./ A família residia **em** Santos./ meu chefe passou **por** Tóquio.
[...]

Direção

Vou **a** São Paulo, amanhã./ Voltou **para** a praia. [...]

Distância

São poucos quilômetros daqui **a** sua casa. [...]

(SARMENTO, 2002, p. 300)

Por fim, Tufano (2001), apresenta uma classificação com treze sentidos mais comuns para as preposições. São eles: assunto causa, companhia, conteúdo, falta, finalidade, lugar, matéria, meio, modo, oposição, posse, tempo. Da mesma forma que prosseguimos anteriormente, transcrevemos os exemplos que nos parecem funcionais. São eles de lugar e de tempo:

Lugar . Exemplo: Fiquei em casa.

Tempo. Exemplo: Estou estudando desde as oito horas.

(TUFANO, 2001, p. 203)

Diante do que foi aqui apresentado, podemos constatar que as gramáticas apresentadas trazem definições distintas. Duas delas, Infante (2001) e Nicola (1997), preocupam-se apenas em destacar os aspectos sintáticos relativos às preposições. Já Sarmento (2002) e Tufano (2001) levam em consideração o aspecto semântico da classe estudada.

Observa-se também que as gramáticas pouco ou nada apresentam sobre os sentidos de tempo e espaço das preposições. Infante (2001) não chega a tratar da questão dos diferentes sentidos da preposição, Nicola (1997) esboça algo sobre esse tema, mas apenas como uma exemplificação. Em Sarmento (2002) já vemos uma classificação em que encontramos a noção de tempo e a noção de espaço subdividido em três outras categorias (lugar, direção e distância); por último temos Tufano (2001), que mesmo apresentando a maior número de classificação através do sentido, apresenta apenas a noção de lugar e tempo.

1.3 Espaço e tempo em uma visão linguística

Anteriormente apresentamos uma abordagem mais gramatical do estudo das preposições, abordamos ainda uma visão linguística do tema. Para tanto nos baseamos na obra “Espaço e tempo na língua portuguesa” de Eunice Pontes. Nessa obra Pontes

(1992) se propõe a uma investigação sobre o espaço e tempo, como são pensados e codificados na língua portuguesa.

O primeiro ponto apresentado por Pontes (1992) diz respeito ao fato de o conceito de espaço ser expandido de forma a indicar tempo. Segundo a autora, isso se deve ao fato de nossa compressão partir de conceitos menos abstratos para conceitos mais abstratos, e acrescenta: “Espaço é de alguma maneira menos abstrato, mais próximo de nós do que tempo, porque a gente pode visualizar as coisas à nossa volta, mas o tempo não” (p. 7).

Pontes relaciona essa quase superposição de tempo e espaço com os estudos da física que chegam a sugerir algo como “espaço-tempo” onde espaço e tempo estão essencialmente interligados. Um exemplo usual, citado pela autora, dessa sobreposição e conceitos é a expressão “a duas horas de distância” (p. 9)

Primeiramente, Pontes analisa o espaço na língua, trata dos advérbios de lugar, dos demonstrativos e das preposições. Iremos nos fixar no estudo das preposições.

Pontes apresenta as preposições em ordem alfabética conforme aparecem nas gramáticas “*a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (per), sem sob, sobre, trás*” (p. 20). Mas, logo em seguida exclui as que considera estar em desuso. As preposições *per* e *após* são ditas como arcaicas e literárias; *ante* e *perante* estão sendo substituídas por *diante de*; *trás* aparece apenas sendo usada em locuções como *por trás*; as preposições *sob* e *sobre*, estão cada vez mais se confundindo e sendo substituídas pelas locuções *embaixo* e *em cima*.

O uso da preposição *a* para indicar espaço também é observada pela autora, que constata que esta já está sendo quase que totalmente substituída pela preposição *em*, provavelmente pela semelhança com o artigo definidor *a*.

Vale ressaltar que a autora também deixa claro que essas preposições excluídas ainda aparecem na língua falada através de expressões congeladas como: “*per si, ante o juiz, roupa feita sob medida, sentar à mesa*”.

A preposição *em* indica lugar de maneira geral, usada quando queremos indicar um lugar sem especificar muito. Segundo a autora “Acho que ela indica o lugar de modo genérico e o conhecimento de mundo supre o resto” e completa dizendo “Se dizemos que ‘o livro está na prateleira’, ele está em cima da prateleira, mas não especificamos porque não há necessidade (é a única maneira dele estar na prateleira)”

(p. 25). Logo a preposição *em* é genérica, pois nem sempre há a necessidade de sermos específicos.

A autora trata preposição *para* (*prá*) também como uma preposição de uso genérico, mas nesse caso com o sentido de movimento, “vou prá casa” (p. 26). A preposição *entre* é mais específica, pois marca uma posição no espaço entre outros dois espaços, “entre a porta e a janela há um sofá” (p.26).

Temos ainda a preposição *de* que indica origem, “sou de São Paulo” (p. 27); *desde* também indica origem, mas é mais enfático, “vim desde Paris sofrendo” (p. 27); *até* que indica final de uma trajetória, “vim desde (de) Paris até o Rio chorando” (p. 27); e *por* indica o caminho, vou ao Rio por Juiz de Fora” (p. 27).

Após elencar as preposições usuais que indicam espaço, Pontes conclui com uma análise comparativa ente elas:

As preposições *de* (e *desde*), *para*, *por* e *até* combinam-se com verbos de movimento, apenas. Já *em* combina-se com verbos estativos e de movimento (neste caso, substituindo a preposição *a*). Existe um paralelismo entre *de* (*desde*) de um lado e *para*, *até* de outro, os primeiros indicando o ponto de origem, os últimos o ponto de destino. (PONTES,1992, p. 29)

Há também as sobreposições entre *em* e *para*, onde a diferença reside em a primeira indicar algo mais breve e a segunda algo mais permanente. Na sobreposição entre *de* e *desde* e *para* e *até* a distinção está em *desde* e *até* serem mais específico e menos frequente que *de* e *para*.

Para terminar a autora apresenta o seguinte quadro:

Significado	Posição	Movimento		
		Princípio	Meio	Fim
+ específico (marcado)	entre	desde	por	até
+ geral (não-marcado)	em	de		prá

(PONTES, 1992, p. 30)

As preposições *em* e *entre* indicam principalmente posição no espaço, algo que não acontece com *para* que é usado para indicar movimento.

No capítulo VI, A expressão do tempo, da mesma obra de Pontes, a autora trata a questão do tempo nas categorias que indicam espaço, são eles: preposições, advérbios, locuções adverbiais e locuções prepositivas. Porém, para nosso objetivo destacamos, apenas, a análise das preposições.

As preposições não marcadas *em*, *de*, *para* e *por*, são usadas para indicar tempo. Pode-se somar a estas, a preposição *a*, que por ser usada de forma metafórica para indicar tempo, ainda permanece em uso.

Segundo a autora em relação ao tempo, as preposições conservam os mesmos traços de significados se relacionados ao espaço: “*em* indica situação, *de* proveniência, *para* direção, *por* trajeto.” (p. 70).

As preposições marcadas *desde*, *até* e *entre*, também seguem seus significado em relação ao espaço. *Desde* indica ponto inicial, *até*, indica final e *entre* espaço de tempo entre os dois anteriores.

A autora encerra atentando para o fato de as preposições *desde* e *até* tomarem o momento da fala como ponto de referência, e as preposições *de*, *por*, *em*, *a* e *entre* não tomarem o momento presente como referência. Isso pode se observar nestes exemplos: “desde ontem ela não faz nada” e “de 1980 e 1989 nada mudou.” (p. 70).

No fim da obra, a autora apresenta a seguinte conclusão para o uso concomitante de uma classe gramatical para indicar espaço e tempo:

[...] o tempo é concebido como uma linha e é isso que explica que as classes de palavras que se usam para indicar espaço possam ser usadas para indicar tempo. Ou seja, nosso conceito de tempo é espacial, é uma metáfora espacial — a metáfora da linha, formada de pontos, em que os acontecimentos se sucedem, “uns depois dos outros”. (PONTES, 1992, p. 82)

a percepção humana de tempo é de certa forma espacial, pois para conceber o tempo o imaginamos como uma linha.

II - Análise

2.1 Seleção do *corpus*

Para cumprir o objetivo principal desta pesquisa, que é verificar como ocorre a formulação de espaço e tempo através do uso de preposições, fizemos a seleção dos textos que irão compor o *corpus* da nossa pesquisa.

Para tal seleção, definimos que o perfil dos textos seriam alunos seria de alunos que interromperam seus estudos antes de concluir os nove anos do ensino fundamental e que, após um período afastados do meio escolar, retornaram à escola.

Esse também é o perfil dos alunos participantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens — *ProJovem Urbano* — e, por essa razão, os textos selecionados são de alunos cuja idade varia de 18 a 30 anos, faixa etária aceita pelo programa.

Os textos foram produzidos em sala de aula, partindo de um tema proposto pelo professor, para que ocorrência de espaço e tempo fosse garantida no texto. O tema proposto foi: Meu bairro, como era e como está. Assim sendo, verificamos que em todos os textos analisados o referente principal é o mesmo, o bairro, mas acreditamos que a forma de apresentação varia em cada um dos textos.

Nesta pesquisa serão utilizadas partes de treze textos, considerando que a análise é qualitativa. Os textos são do tipo descritivo-argumentativo, gênero escolar. Eles foram considerados na primeira versão, como forma de manter a sua originalidade, bem como a intenção do produtor do texto.

Apresentamos primeiro a preposição a ser observada, em seguida o trecho em que está sendo usada para expressar espaço e depois como foi usada para expressar tempo. Vale lembrar que as preposições que serão analisadas seguem o proposto por Pontes (1992) desta forma, não iremos nos deter as preposições pouco usuais no uso cotidiano.

2.2 Análise dos textos

Preposição *em* / Trecho 1 - espaço

1	A vida na cidade tem seu lado bom e seu lado ruim. Bom porque nós que
2	moramos em Ponta Grossa temos mais facilidades do que uma pessoa na área rural.
3	Temos mais facilidades para ir no médico, no mercado e para passear, e já a pessoa
4	que vive na área rural não tem essas facilidades. (A A E S, 22 anos)

Trecho 2 - tempo

1	Cresci e me criei no bairro da Ronda, em 2002 eu me mudei para a Santa
2	Paula, no começo eu detestei achei longe e feio. Bom agora adoro viver aqui nunca
3	quero me mudar porque aqui tem tudo que preciso, mercado, lotérica, farmácia,
4	padaria, lojas, escola pra meus filho e agora para mim também. (D A M, 26 anos)

Preposição *de* / Trecho 3 – espaço

1	Eu sou de Ponta Grossa, mas a vida aqui na cidade não é ótima. Podemos
2	dizer que é boa, mas não ótima porque o custo de vida está cada vez mais alto está
3	complicado para as pessoas da cidade viver com o dinheiro que ganha porque tudo
4	sobe principalmente o mercado. (E S, 30 anos)

Trecho 4 - tempo

1	Pra você ve que do ano passado até agora já roubaram umas cinco casas lá
2	perto da minha, tudo porque nunca aparece um policial lá daí os bandido sabe que
3	não dá nada e fica robando mesmo. (M F, 27 anos)

Preposição *para*/ Trecho 5 - espaço

1	Tenho boas lembranças do meu bairro a gente ia para a rua e ficava até tarde
2	na frente de casa era divertido e não acontecia nada de mal. (P F S, 20 anos)

Trecho 6 - tempo

1	Para o próximo ano quero que o novo prefeito de um jeito lá coloque uma
2	creche e um posto de saúde porque do jeito que tá não dá. (R A P, 25 anos)

Os seis primeiros exemplos referem-se às preposições classificadas por Pontes (1992) como mais generalizantes e por isso não marcadas. Nota-se que o espaço e tempo expresso por essas preposições não são especificados como no trecho 1 linha 1 “a vida na cidade” não há uma especificação do espaço, que ponto específico da cidade, mas uma generalização para representar qualquer ponto da cidade; o mesmo ocorre com o tempo como no trecho 2 linha 1 “em 2002 eu me mudei”, onde não há uma clareza do dia da mudança, apenas uma representação geral do período.

Notamos também que no trecho 1 da preposição *em* o uso desta preposição está substituindo o uso da preposição *a*, conforme indicado per Pontes (1992).

Preposição *entre*/ Trecho 7 - espaço

1	O nome do meu bairro é Dom Bosco ele fica localizado entre a Santa Paula e o
2	Contorno e é muito perto de tudo. (P L S B, 21 anos)

Trecho 8 - tempo

1	Entre os meus quinze e vinte anos eu vivi sozinha em Piraí porque minha mãe
2	morreu daí com vinte anos eu me mudei conheci meu marido e entre vinte e vinte e
3	cinco anos eu tive meus dois filhos. (A L, 28 anos)

Preposição *desde*/ Trecho 9 - espaço

1	O barro veio desde lá de cima até na frente da minha casa por poco não entra e
2	estraga tudo. (G F C, 27 anos)

Trecho 10 - tempo

1	Desde o ano passa do eu to procurando emprego mas não consigo já fui no Sine
2	nas lojas nos mercados e até nas casa de família eu fui e nada. (J F, 22 anos)

Preposição *por*/ Trecho 11 - espaço

1	Lá por perto do arroio é um fedor insuportável de esgoto e não adianta reclamar
2	que ninguém faz nada. A prefeitura finge que nem é com ela e a Sanepar só sabe
3	cobra a taxa de esgoto que nem existe. (S A, 24 anos)

Trecho 12 - tempo

1	As ruas lá do Gralha é uma porcaria nenhuma é asfaltada a gente reclama e a
2	prefeitura diz que vai ve, lá por 2020 eles vem aqui arrumar a rua, até lá a gente que
3	se atole no barro. (G F C, 27 anos)

Preposição **até**/ Trecho 13 - espaço

1	Acho meu bairro muito longe daqui até o centro de até é uma hora e de ônibus
2	uma meia hora o pior é que tá sempre lotado nunca dá pra senta. (S, 28 anos)

Trecho 14 - tempo

1	Eu não quero sair daqui mas até o ano que vem eu tenho que me muda porque a
2	dona da casa já pediu a casa. Eu não queria sair daqui porque é perto da escola. Só que
3	até ano que vem eu vo ter que da um jeito. (R L R, 23 anos)

Os últimos oito exemplos referem-se às preposições classificadas por Pontes (1992) como mais específicas, ou seja, marcadas. Quando utilizadas para marcar espaço e tempo, essas preposições são menos genéricas, como se pode verificar no trecho 7 linha 1 “fica localizado entre a Santa Paula e o Contorno” pode-se observar exatamente a que espaço específico da cidade se quer determinar; o mesmo ocorre com o tempo como no trecho 8 linha 2 e 3 “entre vinte e vinte e cinco anos eu tive meus dois filhos”, percebe-se há uma clareza ao determinar tempo em que a autora foi mãe.

Para finalizar, lembramos o que postulou Pontes (1992) sobre o uso concomitante da classe gramatical das preposições para indicar espaço e tempo. Para a autora, isso se deve ao fato de a mente humana perceber o tempo de uma forma espacial, pois o imagina como uma linha. Isto dito, justifica a facilidade desses alunos em utilizar as mesmas preposições tanto para organização do espaço como do tempo, mesmo que esses indivíduos possuam baixos índices de escolaridade.

2.3 Considerações finais

Inicialmente apresentamos as considerações de Pinker (2008) relativas ao espaço e tempo. Esse autor nos apresentou a dificuldade humana de se desprender do conceito de que os objetos do mundo ocupam um lugar no espaço e os acontecimentos transcorrem pelo tempo.

Refletimos sobre o conceito das preposições bem como sua classificação. Para tanto, primeiramente analisamos a visão de algumas gramáticas sobre o tema. Além disso, apresentamos os estudos linguísticos de Pontes (1992) que contribuiu a pesquisa.

Em nossas análises, observamos que os alunos utilizam-se das preposições tanto para marcar o espaço como o tempo. E que não encontram dificuldades em utilizar corretamente as preposições mais específicas e mais generalizantes.

Enfim, acreditamos que nossa pesquisa cumpriu o objetivo proposto, mesmo sabendo que este estudo pode ainda ser muito aprofundado acrescentando-se mais elementos a seu aporte teórico e mais textos ao seu *corpus*.

REFERÊNCIAS

INFANTE, U. **Curso de gramática**: aplicada aos textos. São Paulo: Scipione, 2001.

NICOLA, J. ; INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**, São Paulo: Companhia das letras, 2008.

PONTES, E. S. L. **Espaço e tempo na língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 1992.

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2000.

TUFANO, D. **Português fundamental: gramática**. São Paulo: Moderna, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

OS “HOMENS DE TALENTO” E AS IDÉIAS FEITAS: ALGUNS BURGUESES CULTOS DE EÇA E FLAUBERT

Edenilson Mikuska – mestrando (UEPG)

0. Introdução

Do inventário do mundo burguês em Portugal feito por Eça de Queirós - inventário que inclui o ambiente, a mentalidade, os costumes da sociedade de seu tempo - temos muito bem delineadas as diversas faces em que, sempre a mesma, mas sob diversas formas, essa burguesia se apresentava. Entre essas faces da burguesia que Eça pretendeu destacar, temos a figura do que podemos chamar de intelectual, homem de letras, ou literato¹, através de um elenco de tipos que assumem papéis variados, representando algumas das áreas do conhecimento. Neste trabalho, pretendemos analisar quatro desses personagens representantes da burguesia letrada descrita por Eça: Acácio, Pacheco, Carlos da Maia e Jacinto, focalizando principalmente a relação destes com a cultura, procurando destacar características que percebemos recorrentes nessa relação.

A ironia é talvez a característica mais associada à obra de Eça de Queirós. E foi de maneira muito veemente que aplicou essa ironia aos burgueses letrados, revelando aí muito de sua indignação com a situação da cultura e da *inteligência* em Portugal em fins do século XIX. Vivendo boa parte da vida na França e na Inglaterra, nações que representavam a elite cultural européia, juntamente com a Alemanha, Eça pode perceber o grau de marginalidade de Portugal naquele contexto cultural². Daí sua indignação, como vemos em uma de suas cartas:

¹ É importante aqui esclarecer quanto ao uso do termo “letrados” neste trabalho: refiro-me aqui entendido meramente aos homens de letras, no caso, os que (ao menos pretensamente) possuíam alguma erudição ou reputação de cultos.

² Reflexo de tal sentimento de marginalidade ocorre no século XX em Saramago, em seu romance *A Jangada de Pedra* (1986): nesta narrativa plena de metáforas e simbolismos, a Península Ibérica, num inusitado acontecimento geológico, desprende-se do continente europeu e passa a navegar sem rumo pelos oceanos.

O *Daily Telegraph* já discutiu em artigo de fundo este problema: se seria possível sondar a espessura da ignorância lusitana! Tais observações, além de descorteses, são decerto perversas. Mas a verdade é que numa época tão intelectual, tão crítica, tão científica como a nossa, não se ganha a admiração universal, ou se seja nação ou indivíduo, só com ter propósito nas ruas, pagar lealmente ao padeiro, e obedecer, de frente curva, aos editais do governo civil. São qualidades excelentes, mas insuficientes. Requer-se mais: requer-se a forte cultura, a fecunda elevação de espírito, a fina educação do gosto, a base científica e a ponta de ideal que em França, na Inglaterra, na Alemanha, inspiram na ordem intelectual a triunfante marcha para a frente; e nas nações de faculdades menos criadoras, na pequena Holanda ou na pequena Suécia, produzem esse conjunto eminente de sábias instituições que são, na ordem social, a realização das formas superiores do pensamento. (QUEIRÓS, 1947, 595)

E mais à frente, conclui que “Portugal, recusando-se ao menor passo nas letras e na ciência para merecer o respeito da Europa inteligente, mostra, à maneira do vadio de Caracas, o desprezo mais soberano pelas opiniões da civilização” (idem, op. cit., p.596). Percebemos neste desabafo ecos da mesma indignação que moveu Antero de Quental a escrever as *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares* (1867). Quanto a Eça, essa indignação levou-o a compor as caricaturas dos literatos e dos pretensos sábios da burguesia portuguesa.

Eça retratou a estupidez presente na burguesia letrada de maneira contínua ao longo de sua obra: a título de exemplo, podemos citar o narrador do conto José Matias, pretense filósofo; e Ernestinho, Alencar, Ega, Gonçalo Ramires, personagens sempre com aspirações literárias. Também os dândis Carlos da Maia, em princípios de carreira de médico, dedicando-se à ciência, e Jacinto, pretendendo a erudição pelo acúmulo de livros; e as figuras de políticos como o conselheiro Acácio, que “era autor” e Pacheco, suposto homem de “talento”. Seguindo nosso propósito de examinar as características predominantes nos burgueses letrados de Eça, analisemos com mais atenção, primeiramente estes dois personagens.

Quando se alude à afinidade entre a obra de Eça de Queirós e à de Gustave Flaubert, geralmente faz-se no sentido de estabelecer comparações, ou ainda, com a intenção de acusar ou defender o escritor português diante das semelhanças entre o aclamadíssimo romance fundador do realismo, *Madame Bovary* (1856) e o romance de Eça certamente inspirado pela obra de Flaubert, *O Primo Basílio* (1878). Tentaremos agora demonstrar a possibilidade de outra relação entre os dois autores, em que se pode identificar uma proximidade muito estreita entre as idéias de Eça e Flaubert, isto é, na insistência de ambos em abordar o tema da estupidez, denunciando-a no contexto da sociedade

burguesa.

Tomaremos como referência o romance *Bouvard e Pécuchet* (1881) e o seu apêndice, o *Dicionário das idéias feitas*, de Flaubert, comparando alguns aspectos destas obras a Acácio, de *O Primo Basílio* e Pacheco, da *Correspondência de Fradique Mendes* (1900) procurando demonstrar algumas semelhanças entre os personagens, bem como afinidades das idéias que motivaram os dois autores na sua composição.

1. Bouvard, Pécuchet e Carlos da Maia: os cientistas diletantes

Mas Bouvard estava cansado da medicina.

Bouvard e Pécuchet, (1981, p.66)

Vemos os estabaneados Bouvard e Pécuchet às voltas com todas as áreas do conhecimento; assim é também seu interesse amadorístico pelas ciências. Quando se embrenham pelos caminhos das ciências médicas (em que seguem exercendo o papel de médicos apenas com o conhecimento advindo de suas leituras), o resultado é o de sempre: a frustração seguida do abandono.

Carlos da Maia é um dos raros burgueses em Eça que demonstra ambições na área das ciências; a maioria prefere dedicar-se à literatura. Carlos forma-se em medicina e imediatamente monta seu laboratório, onde, apesar de sua disposição inicial de pesquisar e escrever artigos científicos, jamais realiza tal intenção a seu contento. Mais tarde, admite que “desembarcara em Lisboa, com idéias colossais de trabalho, armado como um lutador: era o consultório, o laboratório, um livro iniciador, mil coisas fortes... E que tinha feito? Dois artigos de jornal, uma dúzia de receitas, e esse melancólico capítulo da Medicina entre os Gregos. Péssima estréia!” (QUEIRÓS, 1973, p.187). O diletantismo de Carlos leva ao abandono dos seus projetos, superficiais e algo pueris; temos novamente, então, o típico dos personagens de Eça: o fracasso. A exemplo dos atabalhoados personagens de Flaubert, “tinha nas veias o veneno do diletantismo”.

2. De livros e bibliotecas

...mas estas senhores, cuja biblioteca era célebre, deviam conhecer algum segredo.

Bouvard e Pécuchet, (1981, p.179)

Através de Bouvard e Pécuchet, Flaubert satiriza toda uma época no que diz

respeito a uma característica inédita na história humana até então: o século XIX foi um período de desenvolvimento sem precedentes das ciências. A Europa, que nos séculos anteriores conquistara o mundo, agora o estuda e o interpreta. A maior facilidade em publicar livros promove o acesso das pessoas ao que antes era um bem caríssimo. Eis que vemos então os simplórios personagens de Flaubert interessados em adquirir conhecimentos e acumulando livros em casa, para consultá-los sempre que postos em dificuldades.

Também Eça satiriza o Portugal de sua época de maneira semelhante. Dá-nos então a figura de Jacinto de Tormes.

Ao contrário dos palermas Bouvard e Pécuchet, Jacinto é retratado como um homem inteligente. Assemelham-se, no entanto, no método que escolhem para adquirir conhecimento: o personagem de Eça acumula uma biblioteca mais vultuosa que a dos franceses. A erudição é seu objetivo e para isso, acumula 30 mil volumes em seu apartamento. Mas, tanto para o português de Tormes quanto para os personagens da obra de Flaubert, a biblioteca é inútil.

Eça, além de ironizar a gigantesca biblioteca de Jacinto, já que lhe era improfícua, parece ter aproveitado para, na figura deste dândi com pretensões intelectuais, criticar a civilização do século XIX, no que diz respeito ao desmesurado acúmulo de conhecimento e a vertiginosa revolução tecnológica. Tanto é que, ironicamente, entre os livros e a tecnologia, constituintes essenciais do necessário à felicidade, segundo a concepção de Jacinto, a vida para ele era “uma maçada”, “uma seca” sem fim. Todo o maquinário, fruto do esplendor científico daquela época, aparece como absolutamente ridículo, risível, inútil. A cena do peixe que fica preso num elevador antes de ser servido mostra como Eça aproveita todo potencial cômico decorrente do defeito no dispositivo para rir dessa tecnologia.

E nas descrições de Zé Fernandes da Biblioteca, temos uma assombrosa idéia do que foi o século XIX, o século de um aumento sem precedentes do conhecimento. Essa explosão na quantidade de publicações e invenções no século burguês foi um prenúncio do século XX e a vertiginosa produção de estudos e publicações que se multiplicam absurdamente. Assim, o sonho de Zé Fernandes em que escala a montanha de livros que levava ao Paraíso, pode ser lida como uma alegoria dessa constante publicação de livros que empanturrava as bibliotecas da Europa, pretendendo dar conta de descrever e explicar todo o universo. O clímax, quando Zé Fernandes encontra Deus lendo, pode ser

um reflexo da desaprovação de Eça por esta “produção industrial” de livros: “era brochado, de três francos... O Eterno lia Voltaire, numa edição barata, e sorria” (QUEIRÓS, 1947, p.418).

Em *Acerca de livros*, uma de suas *Cartas de Inglaterra*, Eça fala dessa monumental indústria livreira, que lhe causa assombro – além de, sem dúvida, lhe causar também um sentimento de lamento, por isso ser inimaginável em Portugal:

Não sei se é possível calcular o número de volumes publicados anualmente em Inglaterra. Não me espantaria que se pudessem contar por dezenas de milhares. Aqui tenho eu diante de mim, no número de ontem do *Spectator*, a lista dos livros lançados esta semana: NOVENTA E TRÊS OBRAS! E isto é apenas a lista do *Spectator*. Apenas o que se chama aqui Literatura Geral. Não se contam as reimpressões; nem as edições dos clássicos, em todos os formatos, desde o *in-folio*, que só um Hercules pode erguer, até ao volume miniatura, cujo tipo reclama microscópio, e em todos os preços desde a edição que custa 50 libras, até a que custa 50 réis: não se contam as traduções de livros estrangeiros, sobretudo as literaturas da antiguidade: não se conta, enfim, essa incessante produção das Universidades, essa outra levada de gregos e latinos, de comentários, de glossários, de *in-folios*, que lançam de si, aos caixões, as imprensas de Clarendon (QUEIRÓS, 1947, p.511).

3. Acácio e Pacheco: os homens de talento e as ideias feitas

Portugal todo, moral e socialmente, está repleto de Pacheco.

Fradique Mendes

Vários outros personagens de Eça se assemelham muito aos protagonistas de *Bouvard e Pécuchet*. Tanto que não seria estranho se um leitor desta obra e do *Dicionário das Idéias Feitas*, e se deparando com os ecianos Pacheco e Conselheiro Acácio, julgasse que se trata de mais uma influência do escritor francês.³ As afinidades dizem respeito, sobretudo, ao plano do discurso dos personagens: o pedantismo e a enormidade de banalidades e lugares-comuns que saturam suas falas.

Bouvard e Pécuchet são pequeno-burgueses, funcionários que exercem cargos burocráticos e que, após receber uma herança, passam a dedicar-se a experimentar vários campos do conhecimento: química, agricultura, geologia, arqueologia, história, literatura, ocultismo, filosofia, medicina.

Mas essa busca é sempre malograda: ou pela própria estupidez dos personagens principais ou pelo desânimo que os acomete devido às contradições que encontram nas obras de homens de grande reputação na ciência. A tolice, na forma de idéias feitas, está

³ Ao menos no caso do Conselheiro Acácio, essa influência não aconteceu, já que “O Primo Basílio” é uma publicação anterior ao *Bouvard e Pécuchet*.

por toda parte, seja no discurso da igreja: “As respostas do Padre Jeufroy eram simples: - Não se atormente. O desejo de aprofundar tudo leva a um declive perigoso” (FLAUBERT, 1981, p.222); na aristocracia: “Cuidado – disse o conde –, certamente conhece o ditado, caro senhor: pouca ciência dela (da religião) nos afasta; muita, a ela nos conduz” (idem, op.cit, p.83); ou mesmo entre os empregados, os políticos, etc.

O resultado para Bouvard e Pécuchet é sempre o erro e o fracasso, além de se mostrarem estranhamente ridículos aos olhos da vizinhança. Por fim, cansados da estéril busca pelo conhecimento, decidem se tornar copistas das bobagens escritas ou ditas pelos grandes mestres de diversas disciplinas. Esta coletânea, somada ao *Dicionário das idéias feitas*, comporia o segundo volume de *Bouvard e Pécuchet*, inconcluso devido a morte de Flaubert.

Em Eça também temos inúmeros personagens que se julgam “talentos” e capazes de grandes obras. Acácio é pedante, pretende-se inteligente, a propósito de qualquer assunto cita “o nosso Herculano” ou “o nosso Garret”, escreve obras onde transparece toda sua palermice; opina sobre os assuntos mais variados através de um amontoado de banalidades, frases feitas, ditas com afetação e gestos medidos, o que lhe torna ridiculamente solene. O capítulo XI é excelente amostra: aí temos o conselheiro proferindo clichês a todo instante; o trecho de sua nova obra, a *Descrição das principais cidades do reino e seus estabelecimentos*, que lê aos amigos durante o jantar comemorativo pela sua nomeação a “Cavaleiro da Ordem de Santiago”, é emblemático:

... Reclinada molemente na sua verdejante colina, como odalisca em seus aposentos, está a sábia Coimbra, a Lusa Atenas. Beija-lhe os pés, segredando-lhe de amor, o saudoso Mondego. E em seus bosques, no bem conhecido salgueiral, o rouxinol e outras aves canoras soltam seus melancólicos trilos. Quando vos aproximais pela estrada de Lisboa, onde outrora uma bem organizada mala-posta fazia o serviço que o progresso hoje encarregou à fumegante locomotiva, vede-la branquejando, coroada do edifício imponente da Universidade, asilo da sabedoria. Lá campeia a torre com o sino, que em sua folgazã linguagem a mocidade estudiosa chama "a cabra". Para além logo uma copada árvore vos atrai as vistas: é a celebrada árvore dos Dórias, que dilata seus seculares ramos no jardim de um dos membros desta respeitável família. E avistais logo, sentados nos parapeitos da antiga ponte, em seus inocentes recreios, os briosos moços, esperança da pátria, ou requebrando galanteios com as ternas camponesas que passam refluindo de mocidade e frescura, ou revolvendo em suas mentes os problemas mais árduos de seus bem elaborados compêndios... (QUEIRÓS, 1946, 1088)

O estilo é pomposo, claramente satirizando certa retórica presente em alguns escritores românticos da época. Comparemos agora, por exemplo, as idéias que o Conselheiro associa a “Universidade” e a “jovens” aos mesmos verbetes do *Dicionário*

das Idéias Feitas: “*Universidade*: alma mater. *Jovem*: sempre trocista. – Deve sê-lo forçosamente. – Espantar-se quando não é” (FLAUBERT, 1981, p. 301).

Indo adiante na comparação, vejamos mais exemplos de semelhanças: sobre religião, é opinião de Acácio que é um “freio” que “não o precisamos nós decerto, que somos as classes ilustradas. Mas precisa-o a massa do povo, Sr. Zuzarte. Senão veríamos aumentar a estatística dos crimes” (QUEIRÓS, 1946, p.1091). E no dicionário de Flaubert: “*Religião*: É uma das bases da sociedade. - É necessária aos povos, mas moderadamente (FLAUBERT, 1981, p.305). *Bases da Sociedade*: - São a propriedade, a família, a religião, o respeito às autoridades. Falar encolerizado quando a atacam” (idem, op. cit., p.293).

Há também semelhança na paranóia em relação aos jesuítas. O verbete *Jesuítas*, explica que eles “têm o dedo em todas as revoluções. – Não há dúvida que são numerosos” (idem, op. cit., p.301). Bouvard e Pécuchet se lamentavam, pois “não haviam atrapalhado o Padre Jeufroy como pretendiam; Pécuchet achou-lhe a ‘marca do jesuitismo’” (idem, op. cit., p.84). Também o Conselheiro tem receios com essa ordem religiosa: “Não que eu queira ver os jesuítas entronizados no seio da família!” e a respeito de Dona Felicidade: “Sempre conheci naquela senhora idéias retrógradas. É o resultado das manobras jesuíticas, meu amigo! — E ajuntou com a melancolia do liberal descontente: — A reação levanta a cabeça!” (QUEIRÓS, 1947, p.1168). São idéias semelhantes; são opiniões típicas do homem médio do século XIX.

O Conselheiro Acácio aparece na obra representando o grupo de homens que em sua época, ocupavam as posições de destaque na administração e assim desfrutavam do *status* decorrente da condição de “homem de talento”. É assim que Fradique numa de suas cartas apresenta o silencioso Pacheco: um homem absolutamente estúpido, mas que recebe aplausos e homenagens como se fosse herói nacional: bastou a inexplicável aclamação de todos para ser considerado um talento inquestionável. Como Acácio, também recebeu a “Grã Cruz da Ordem de Sant’Iago”, prêmio pelo talento capaz de tanta “sabedoria”. Suas raras opiniões obedecem também à lógica das idéias feitas: “De pé, com o dedo espetado (jeito que foi sempre muito seu), Pacheco afirmou num tom que traía a segurança do pensar e do saber íntimo: — que ‘ao lado da liberdade devia sempre coexistir a autoridade!’ e ainda que “*um povo sem o curso dos liceus é um povo*

incompleto” (idem, 1946, p.191).⁴

Na representação dessas figuras podemos ver uma enorme carga de cinismo e sarcasmo, indo além da ironia apenas. Temos então a caricatura devastadora, não apenas contra um indivíduo, mas toda uma classe. Acácio, solene e grave no tratamento com os outros, na postura, nas opiniões, de uma forma ou outra é o retrato do político estéril: em seus livros publicados, não há nada além de compilações de idéias alheias, como no seu *Elementos genéricos da ciência da riqueza e a sua distribuição, segundo os melhores autores: Leituras do serão!*, ou bobagens inúteis como as enumerações de nomes no *Relação de todos os ministros de Estado desde o grande Marquês de Pombal até nossos dias, com datas cuidadosamente averiguadas de seus nascimentos e óbitos*.

4. Considerações finais

Bouvard e Pécuchet são fruto da obsessão de Flaubert pela estupidez humana, além de seu ódio pela burguesia⁵. Flaubert, em sua correspondência, diz que: “sofremos somente de uma coisa: a Estupidez. Mas ela é formidável e universal” (MOISÉS, 2000, p.57). Sua intenção nessa obra era “pintar a tolice de maneira elevada”. Eça também compartilhava esse interesse com Flaubert. Numa carta a Joaquim de Araújo, conforme lemos em suas *Notas Contemporâneas*, destacava ainda o poder do riso, “a mais antiga e ainda a mais terrível arma crítica; passe-se sete vezes uma gargalhada em volta de uma instituição, e a instituição alui-se...”. O riso que incomoda “o repouso da velha tolice humana” (QUEIRÓS, 1947, 1383).

Tanto em Eça quanto em Flaubert, o que parece estar subjacente nessas caricaturas é a indignação por indivíduos assim estarem ocupando posições de destaque na sociedade, conduzindo a nação, tornando estéril a arte, a ciência, a filosofia, a religião, tudo contaminado pelas idéias feitas. Daí o motivo do profundo pessimismo de Flaubert e da indignação de Eça.

⁴ Cabe ressaltar que Pacheco, ao contrário de Acácio, é como que escolhido pelos seus pares para encarnar o ideal de homem de talento: sem esforço nenhum e, inexplicavelmente, é galgado por todos a uma posição de destaque na sociedade: “O curso começou logo a pressentir e a afirmar, nos cafés da Feira, que havia muito talento em Pacheco: e esta admiração cada dia crescente do curso, comunicando-se, como todos os movimentos religiosos, das multidões impressionáveis às classes raciocinadoras, dos rapazes aos lentes, levou facilmente Pacheco a um prêmio no fim do ano”.

⁵ Ódio compartilhado também por Eça, segundo Otto Maria Carpeaux: “A burguesia é o objeto de ódio de Eça de Queirós: sobretudo aquela burguesia que usa as frases-feitas e trajes da Monarquia e da Igreja, do tradicionalismo, para cobrir suas misérias permanentes”. *História da Literatura Ocidental*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1961, p. 2315.

No século XIX, pleno de progressos científicos, Portugal jazia alheio e marginal a toda vertiginosa revolução científica no ocidente, Eça denunciou e riu dessa mediocridade. Rir dos burgueses tolos, das suas bobagens e da sua incapacidade de qualquer obra original, rir de Portugal garantiu a Eça um lugar entre os grandes satiristas da literatura moderna, ao lado de escritores como Swift e Voltaire. E, como em Voltaire e Swift, esse riso era ao mesmo tempo um lamento pela situação política, econômica e cultural de uma nação antes gloriosa. Apesar do divertimento que Bouvard, Pécuchet, Acácio e Pacheco nos proporcionam, são certamente fruto da lucidez e do profundo pessimismo dos dois autores. Em ambos, não há redenção possível no mundo onde a estupidez domina.

A recriação literária dos discursos dos burgueses de talento, bem como a descrição dos seus hábitos e o retrato de suas idéias, permite-nos inferir o grau do desapontamento e pessimismo de Eça para com a cultura e a sociedade portuguesa. Seus personagens são medíocres, quando não estúpidos, ou ainda, quando capazes, são absolutamente estéreis. Representam sempre o fracasso, o ultrapassado, as idéias feitas. Tais homens, sempre às voltas com grandes projetos, que raramente são realizados, são fruto da profunda descrença de Eça no caráter criador do português. Mesmo o super-homem Fradique Mendes, que brilhantemente ironizou Pacheco e Portugal, nada produziu, forçando-nos a pensar, conforme Bulger, que *“he possessed some of the vices that he criticized in others”* (BULGER, p.12). No entanto, dada a intenção eciana de descrever de maneira realista a sociedade portuguesa cheia de vícios, toda fracassos, estéril de idéias, seria até estranho algum personagem que se destacasse positivamente. Seus homens, atuando onde fosse, terminam em frustração ou estagnação.

Neles vemos a veemência com que Eça apontou a estupidez da sociedade; foi seu modo de evidenciar a necessidade de livros, de educação, de interesse pelas coisas do mundo, a necessidade do abandono de posicionamentos políticos reacionários e de renovação espiritual de uma nação onde mediocridade e mesquinhez estavam disseminadas em todas as instituições. Eça denunciou a cultura engessada por modelos ultrapassados e o interesse pelo saber nas mãos de impostores, incapazes, diletantes, tudo isso contribuindo para a manutenção da apatia de Portugal, inviabilizando quaisquer pretensões daquela sociedade sair do marasmo intelectual.

Referências

BULGER, Laura Fernanda. **The Importance of Being Fradique**. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/congressocean/Laura-Bulger.doc>> Acesso em 25 set.2008.

CAMPOS, Agostinho de. **Eça de Queirós: selecta crítico-literária**. Lisboa: Aillaud e Bertrand, 1923, vol.2.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental**. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1961. 2315 p.

FLAUBERT, Gustave. **Bouvard e Pécuchet**. Tradução de Galeão Coutinho e Augusto Meyer. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

MOISÉS, Leila Perrone-. Bouvard e Pécuchet, um romance assassino In: **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

QUEIRÓS, Eça de. **A correspondência de Fradique Mendes**. Porto: Lello, 1946.

_____. **Obras de Eça de Queirós**. Porto: Lello e Irmão, 1947, v.1 e v.2.

_____. Cartas de Inglaterra: Brasil e Portugal. In: **Obras de Eça de Queirós**. Porto: Lello & Irmão, 1947, v.1.

_____. **Os Maias**. São Paulo: Formar, 1973.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL FACE AOS ENFRENTAMENTOS, VISIBILIDADES E SUBJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ETNICORACIAL NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

Regina Aparecida Messias Guilherme (mestre) UEPG

1. Introdução:

Nesta análise procuramos sintonizar nossas reflexões em decorrência da participação junto à Linha de Pesquisa a partir da qual disponibilizamos novos olhares para a compilação das leituras que instauramos acerca dos estudos a respeito da educação etnicorracial, uma vez que agora está disponível para as escolas, via Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, a importância da valorização e sua inserção no currículo oficial da Educação Básica a respectiva etnicidade, bem como a abrangência da obrigatoriedade do Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena.

Dentre os objetivos desta análise está a possibilidade de trazermos para as práticas educativas um reconhecimento e a superação de estereótipos presentes nas escolas públicas.

Aqui optamos por recortar a nossa análise a partir do contexto da escola pública, por concebermos a democratização do saber nela pensado como uma real oportunidade de implementação de políticas afirmativas desde seus princípios de acesso, permanência e sucesso como possibilidades concretas de assegurarmos as configurações de uma educação que na realidade se pautem de uma Filosofia Intercultural de respeito à identidade negra e indígena na formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, estamos partindo do valor que os Fundamentos da Educação produzem nas suas dimensões presentes na Filosofia da Educação, a partir da qual aproximamos a Filosofia Intercultural para em articulação à Sociologia da Educação trazer os diálogos das culturas numa vertente multicultural, gerada pelos Estudos Culturais. Estando ainda pensada a História da Educação quando nos referimos ao

Brasil como instâncias escravocratas e de negação da contribuição indígena na formação cultural brasileira.

Como implicações da Política Educacional está situada a existência das duas Leis Federais que, se concretizam em 2003, sob o nº 10.639, quando só a questão afrodescendente ficou contemplada. Sendo que a identidade cultural indígena ficara mais uma vez negada num silenciamento visível.

Mas, que por ocasião da Lei 11.645/08 estas duas identidades culturais, a negra e indígena, recebem visibilidade, que esperamos seja reconhecida nas subjetivações de educação etnicorracial na escola pública paranaense, na qual crianças negras e indígenas sejam reconhecidas em suas culturas. O que também deverá ocorrer na educação oportunizada pelas escolas particulares igualmente, sem nos esquecermos de que esta perspectiva etnicorracial é para o currículo oficial brasileiro, sem distinções.

O objeto de estudo aqui postulado se repercute na necessidade de desvelamento dos racismos contidos na subjetivação do imaginário brasileiro, assim trazemos os diálogos das culturas para desocultar tais estranhamentos presentes na sociedade.

Como perguntas que potencializamos nesta pesquisa, iniciamos pela consideração da Educação Intercultural e como esta poderá ampliar as implicações filosóficas da diversidade, da tolerância e da igualdade da diferença por meio das políticas afirmativas? Uma vez que ainda temos a incidência de muitos discursos racistas, para as quais cabem nossas posturas pedagógicas de erradicação no âmbito curricular e escolar.

Como encaminhamento metodológico para alicerçar os pontos referenciais deste artigo, passamos a dividi-lo em dois trajetos de análise, sendo que no primeiro discorreremos genericamente sobre as práticas de inclusão na Educação Básica a partir de uma análise etnicorracial para que assim possamos priorizar uma Pedagogia voltada para a diversidade. Neste sentido, está pensada a alteridade como a instância da Filosofia Intercultural, que trazemos neste artigo, como a grande “sacada” para resolvermos de vez com estes estranhamentos gerados pela não compreensão da identidade e da diferença. O que irá resultar no que chamamos de superação do estranhamento, como nos lembra Barloewen (2000) nos espaços de convivência humana, nos quais temos o real compromisso de posicionarmos a escola, como local privilegiado para que ocorra o aprendizado e o ensino do diálogo das culturas.

Já o segundo trajeto segue para elucidar a materialização decorrente das políticas educacionais em articulação ao que as leis federais estão a “depositar” no currículo oficial frente aos enfrentamentos que as políticas afirmativas dispensam para o currículo oficial.

Ao lado deste segundo trajeto deixamos nas considerações finais as nossas utopias em vermos na Filosofia Intercultural a possibilidade concreta de abrirmos a escola para uma Educação em Direitos Humanos como condição de cidadania e respeito ao “diferente”, ao “esquisito”, chegando a dissolver tais estereótipos na amplitude assumida pela alteridade como relevância da constituição desses sujeitos que se apresentam nas relações cotidianas de convívio, que na escola se apresentam para buscar um pleno diálogo.

2. As práticas de inclusão na Educação Básica, uma análise etnicorracial para uma Pedagogia voltada para a diversidade, a alteridade e a interculturalidade

Neste trajeto de análise procuramos explicitar a inclusão social como indicativos aqui compilados e, desta forma apontamos alguns questionamentos teóricos para elucidar as reflexões que procuramos manifestar. A ideia de trazermos à tona a inclusão social se deve ao fato de muito valorizarmos o reconhecimento dos direitos fundamentais do outro dentro de uma educação humanista.

Assim, estamos preconizando o diálogo das culturas como condição para que ocorra a superação do estranhamento entre as culturas e suas respectivas diferenças, uma vez que poderemos partir do entendimento de que por meio da perspectiva pedagógica que se consolida, na atualidade, à luz da Filosofia Intercultural se traga o aprendizado da convivência humana juntamente com as experiências filosóficas da humanidade como um todo. A exemplo do que Sidekum (2003, p. 250) nos apresenta como um processo:

(...) eminentemente polifônico, do qual se consegue a sintonia e harmonia das diversas vozes pelo contínuo contraste com o outro, e o contínuo aprender de suas cosmovisões e experiências históricas. Essa dimensão transporta-nos ao caráter verdadeiramente dialogal de que a Filosofia Intercultural está imbuída. A Filosofia inova pelo reconhecimento histórico e ético da alteridade absoluta do outro que ao afirmar minha subjetividade, põe em questionamento a minha verdade e aponta para a vulnerabilidade da subjetividade humana.

Assim, estaremos mobilizando uma sintonia e harmonia das muitas vozes que fazem eco na sociedade em contrastes, pois vivemos a formação das identidades em procedência das suas diferenças.

A interpretação do outro nos faz transportar, automaticamente, a relação de diálogo de que a Filosofia Intercultural está imbuída.

Nesse sentido, estaremos dando reconhecimento e ao mesmo tempo valorizando de forma ética a alteridade absoluta do outro, como nos alerta Sidekum (2003) ao apontar a própria vulnerabilidade da subjetividade humana.

Para tanto, ao traçarmos o ideário da Filosofia Intercultural como a valiosa condição para constituirmos nossos olhares pedagógicos sobre o processo de formação da subjetividade humana em meio aos processos e questionamentos ideológicos, por exemplo, como ainda nas práticas de racismo que determinam exclusões sociais de grande escala nos ambientes escolares, espaços estes que poderiam já estar sintonizando plenamente a compreensão da superação do estranhamento frente a uma pessoa de uma cultura, ou costumes tidos como “diferentes”.

Caso possamos apostar na Filosofia Intercultural em nossas dimensões e contextos de atuação pessoal e profissional estaremos ainda ouvindo a voz do outro, ao percebê-la, reconhecendo pela sua identidade e alteridade de forma integrada. Tendo como essencial o processo de universalização para potencializar e redimensionar a cidadania a democracia através da pluralidade cultural como geradora das grandes utopias de que um novo mundo humano será possível, como nos alerta Sidekum (2003).

Mas, cabe lembrar que, ao se tratar de subjetivações humanas nas recorrências à Filosofia Intercultural para a compreensão do mundo, será necessária a compreensão da identidade e diferença como dois lados de uma mesma moeda.

Isto porque no imaginário intercultural o outro está dentro e não fora de nosso contexto cultural como Sidekum (2003) nos adverte.

A apresentação de uma Pedagogia voltada para a diversidade, alteridade e interculturalidade se faz necessária no contexto escolar, desde a planificação da Proposta Curricular e do Projeto Político Pedagógico de uma realidade escolar específica. Como componentes curriculares e como objetivos da inclusão estão as compreensões da perspectiva etnicorracial, que se manifestam em meio da diversidade das culturas e o respectivo respeito às suas singularidades.

Dessa maneira, poderemos exercitar a prática de uma educação intercultural que contemple a tolerância como vertente das políticas afirmativas com autênticos programas de inclusão social e cultural. Desde as relações interpessoais instaladas no âmbito de sala de aula, sob a efetiva mediação docente.

Como indicativos pedagógicos destas mediações em articulação ao olhar dos (as) alunos (as), acreditamos estar nas mãos do (a) professor (a) a oportunidade de ser ponderada a compreensão sociocultural que as diversidades trazem, bem como das práticas de preconceito que precisam ser eliminadas dos discursos e práticas educativas.

Em especial atenção, estamos identificando a educação etnicorracial a partir de todas as culturas, mas inicialmente, delineamos as nossas preocupações com a participação do (a) negro (a) na formação cultural, histórica, educacional, econômica e étnica da sociedade brasileira, em correspondência a contribuição indígena, que também registra suas autênticas contribuições ao cenário social brasileiro.

Para intensificarmos o que estamos entendendo por diversidade, nos inspiramos nas análises de SILVA (2000, p. 44) que esclarece:

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa, perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gêneros, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva ela, foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.

Após esta significativa compreensão do que é a diversidade, surge a necessidade de pensarmos o conceito de identidade. Cabe iniciarmos a compreensão do que o conceito de diferença pode determinar nas atuais considerações teóricas e práticas a que estamos buscando, até porque convém ressaltarmos que “identidade e diferença apresentando-se como princípios do pensamento” como nos assegura Sidekum (2003, p.267 e 268), pois implicam em processos dialéticos.

Portanto, o conceito de diferença assume a liderança, pois passou a receber grande recorrência nas atuais designações da política da identidade, em especial, por decorrência do multiculturalismo. Assim sendo, compilamos esta análise a partir da

conceituação de SILVA, 2000, p. 42) que identifica que a “(...) diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado”. Enquanto que a identidade cultural pode ser “concebida como um processo social discursivo” (SILVA, 2000, p. 69).

Neste processo social discursivo a que estamos submetendo a alternativa que alicerçamos nesta pesquisa bibliográfica, vem possibilitar a distinção inicial do que compõe a Pedagogia voltada para a diversidade, uma vez que além desta desejamos que a alteridade e a interculturalidade façam parte dos nossos currículos escolares. Vale aqui ressaltar ainda que, o currículo é um legítimo espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais. Daqui a necessidade de sabermos instaurar uma Pedagogia que dê visibilidade a alteridade como princípio de reconhecimento da identidade e da diferença que o outro espelha em nossos plurais enraizamentos culturais, dados os processos que se mesclam, ou que, na maioria das vezes, se deixam silenciar como recortes ideológicos.

3. Enfrentamentos da Educação Intercultural e a Educação em Direitos Humanos (EDH)

A materialidade da Educação Intercultural também poderá se estabelecer na realidade brasileira a partir da política educacional preconizada em duas leis federais que trouxeram à tona os enfrentamentos das políticas afirmativas para o currículo escolar. Tais leis iniciaram no âmbito da Educação Básica a institucionalização da etnicidade como coadjuvante dos respaldos da educação etnicorracial como desencadeadora da Lei Federal nº 10.639/2003 que veio para priorizar a valorização do (a) negro (a) na formação cultural, econômica, educacional, política e histórica da sociedade brasileira. Porém, ficara silenciada a valorização do (a) índio (a) nesta mesma formação cultural, econômica, educacional, política e histórica, pois a cultura indígena ficou por cinco anos esquecida, mais uma vez, no *corpus* teórico da legislação federal desde 2003, sendo lembrada apenas em 2008, por ocasião da Lei Federal nº 11.645/2008 que (re) imprimiu na legislação brasileira a inserção no currículo oficial da valorização da cultura indígena juntamente a importância do papel do (a) negro (a) na formação da identidade do povo brasileiro.

Como reflexos de uma Educação em Direitos Humanos a valorização do (a) negro (a) e do (a) indígena na formação cultural educacional de nosso país gera ainda uma maior aproximação com a diversidade sociocultural como fonte geradora de

sentido, não só para o currículo, mas à prática educativa como um todo. Ao recortarmos a presente análise a partir da compreensão da Educação Etnicorracial na escola pública paranaense, por exemplo, e como indicativo desta análise estão delineados os pressupostos da atual Educação em Direitos Humanos, que se apresenta na escola pública paranaense por compreensão do Parecer CNE/CP nº 8 de 06/03/2012 e da Resolução nº 1 de 30/05/2012 que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que estão disponíveis para trazer junto ao currículo escolar novas compreensões sobre o que os Direitos Humanos significam, pois parece que ainda não houve entendimento de seus princípios por parte dos (as) integrantes da escola pública. Em especial, referente à laicidade, por exemplo, que ainda merece “altas” discussões, pois ainda temos escolas que “rezam ou oram” dentro de algumas religiões específicas com seus (as) alunos (as) para os (as) mobilizarem frente à entrada ou perante a forma para os intervalos como maneira de disciplinar os “corpos” pela via das relações de poder instituídas e pela ausência da compreensão da laicidade, como ideal da Educação em Direitos Humanos, o que deve ser substituído por uma Educação Intercultural que facilita o diálogo inter-religioso, desenvolvendo uma atitude positiva em respeito à diferença e pluralidade das religiões. O que fazer para que nossas escolas públicas sejam autênticos espaços de uma Educação em Direitos Humanos? E que se impeça a intransigência das relações de “mando” com subjacentes estruturas tradicionais de comportamento instituído àqueles e àquelas que, ora estão matriculados para a compreensão do currículo como um espaço de crítica cultural, estando disponíveis as diversidades como a religiosa, sexual, étnica, de gênero, isto porque está em vigência o diálogo intercultural.

Assim, também estaremos repercutindo de alguma forma, na situação de silenciamento que as vozes negras e indígenas atingidas no contexto histórico, social, político e educacional, o que precisa ser alterado mediante seus reconhecimentos como interpretações da diversidade desde a escola pública paranaense, como amostra de um legado cultural que demarca uma história negada e obliterada na repercussão de sua crítica.

Referências Bibliográficas:

BARLOEWEN, Constantin Von. **Superar o estranhamento: caminhos para a interculturalidade**. Revista Deutschland. Berlim, D 20012 F, nº 3, 39-65, jun./jul.2000.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SIDEKUM, Antônio (Org). **Alteridade e multiculturalismo/Org**. Antônio Sidekum.- Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

OS VAGA-LUMES NO GRAFFITI

Katiuscia Angélica Micaela de oliveira*

(Mestranda) - UNISUL

A “sobrevivência dos vaga-lumes” Georges Didi-Huberman (2011), remete a uma linguagem metafórica sobre a imagem. Pressupõem o desaparecimento dos vaga-lumes nas cidades, onde o excesso de luz ou a ausência da luz, em função da poluição, ofuscam seus lampejos. A ideia dos vaga-lumes na sua resistência a sobrevivência remete ao conceito da resistência e sobrevivência da imagem. Didi-Huberman permeia várias representações de pensamentos esse inspirado nas leituras de Pasolini, Benjamin, Agamben, Rancière, Debord e outros. Essas argumentações propiciam um olhar político e estético relevantes à imagem no seu declínio e ressurgência.

Didi-Huberman relata o universo dantesco citado “a grande luz” (*luce*) do Paraíso que se expandirá por toda parte sublime círculos concêntricos, gloriosa à “pequena luz” (*lucciola*) dos pirilampos, dos vaga-lumes, luz fraca como “uma espécie de bolsão sombrio, que cada chama contivesse um pecador, almas errantes” Didi-Huberman(2011p.12).

No filme Tumulo dos Vaga-lumes (Isao Takahata, 1988) no período da Segunda Guerra Mundial no Japão, o roteiro apresenta a dialética dos vaga-lumes propondo a representação de bolsão sombrio para duas crianças que em meio à guerra tentam sobreviver assim como os vagalumes. Assim como a representação dialética de Pasolini em seus escritos propõem a resistência antifascista na imagem de Lucíola, pequenas luzes.

Em escritos de Pasolini a representação simbólica luz (*luce*) ofuscante é dos projetores da propaganda fascista com a lampejos (*lucciola*) resistência antifascista representadas como lampejos de vaga-lumes que propagam sinais discretos de luz.

“Como a imagem dos vaga-lumes, é toda uma realidade do povo que, aos olhos de Pasolini, está prestes a desaparecer”. Se a “linguagem das coisas mudou”... o “espírito popular desapareceu”... E poder-se-ia dizer que essa é de fato uma questão de luz, uma questão de aparição. Donde a pregnância, donde a justeza do recurso aos vaga-lumes. (Didi-Huberman, 2011, p.34)

“Pasolini, deste ponto de vista, parece estar no rastro de Walter Benjamin com a crítica política em seu famoso ensaio “A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica” e no espaço de reflexão explorado, mais próximo a ele, por Guy Debord com “Sociedade do espetáculo”. Pasolini já havia contatado a que ponto as luzes da telinha destruíam a própria exposição e, com ela, a dignidade dos povos: “[A televisão] não somente deixa de contribuir na elevação do nível cultural das camadas inferiores, mas ainda provoca nelas o sentimento de uma inferioridade quase angustiante””. (Didi-Huberman, 2011, p34, 35, 36)

“A imagem se caracteriza por sua intermitência, sua fragilidade, seu intervalo de aparições, de desaparecimento, de reaparições e de redesaparecimentos incessantes. É então uma coisa bem diferente pensar a saída messiânica como imagem (diante da qual não se poderá durante muito tempo mais acalentar ilusões, uma vez que ela desaparecerá logo) ou como o horizonte (que apela para uma crença unilateral, orientada, apoiada no pensamento de um além permanente, na espera de seu futuro sempre)”. (Didi-Huberman, 2011, p.86,87)

Oferece a oportunidade de verificar “que não se percebem as mesmas coisas se ampliarmos nossa visão ao horizonte que se estende, imenso e imóvel, além de nós; ou na proporção que se aguça nosso olhar sobre a imagem que passa minúscula e movente, bem próxima de nós. A imagem é lucciola das intermitências passageiras; o horizonte banha na luce dos estados definitivos, tempos paralisados do totalitarismo ou tempos acabados do juízo final. Ver o horizonte, o além é não ver as imagens que vem nos tocar” (Didi-Huberman, 2011, p.115).

Na analogia homem-mundo, a imagem está implantada como registro da história da humanidade, sendo que há infinitas definições das imagens. Nas artes a imagem é elemento fundamental, pois, é a representação dialógica do artista tornando o indizível o invisível em visível. A imagem materializando o invisível. A imagem do grafite carrega consigo as potencialidades da visualidade.

“Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejos a nossa frágil imanência, os “ferozes projetores” da grande luz devoram toda forma e todo lampejo – toda diferença – na transigência dos fins derradeiros. Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem” (Didi-Huberman, 2011, p.115). A imagem da arte com ênfase o grafite passa para *exponibilidade da reprodutibilidade técnica*, produzido em larga escala, em produtos de consumo, em meios midiáticos como outdoor, banner, comerciais em televisão, entre outros, banalizando a imagem.

A imagem na publicidade contemporânea é presença obrigatória, é ela que sugere e seduz a compra do produto. O grafite sendo reproduzido em matérias utilitários desapropria a própria linguagem da arte gerando novos conceitos da reprodutibilidade da imagem.

“As imagens - que Agamben reduz aqui à “forma midiática da imagem” – assumem, assim, no mundo contemporâneo, a função de uma “glória” presa à máquina do “reino”: imagens luminosas contribuindo, por sua própria força, para fazer de nós povos subjugados, hipnotizados em seu fluxo. O diagnóstico não é, sem dúvida, falso. Ele corresponde às sensações de sufocamento e de angústia que nos invadem diante da proliferação calculada das imagens utilizadas, ao mesmo tempo, como veículos de propaganda e de merchandising” Didi-Huberman (2011, p.101). “Agamben fecha sua investigação sobre a cor sombria, cinzenta, de uma consciência infeliz condenada a seu próprio horizonte, a sua própria clausura”. (Didi-Huberman 2011, p 105).

A imagem nem sempre comunica seu significado de forma direta. Resultando a necessidade de uma percepção crítica. A contemporaneidade caracteriza-se por um número avassalador de imagens, quantidade inigualável na história, assim essas quantidades de imagens geram uma problematização da definição real da informação contida nelas.

Ressalta Didi-Huberman “Amor nesse momento desenraizado, aniquilado, despovoado. “Eu daria tudo por um Montedison[...] por um vaga-lume, conclui Pasolini. Mas os vaga-lumes desaparecem nessa época de ditadura industrial e consumista em que cada um acaba se exibindo como fosse uma mercadoria em sua vitrine, uma forma justamente de não aparecer. Uma forma de trocar a dignidade civil por um espetáculo indefinidamente comercializável. Os projetores tomaram todo o espaço social, ninguém mais escapa a seus “ferozes olhos mecânicos”. E o pior é que todo mundo parece contente, acreditando poder novamente “se embelezar” aproveitando dessa triunfante

indústria da exposição política”. Didi-Huberman (2011, p.37) “A imagem é pouca coisa: resto ou fissura. Um acidente do tempo que a torna momentaneamente visível ou legível”.(Didi-Huberman, p.87) Assim como a imagem do grafite gera representação do sentido, algo que remete do sentido do artista para o sentido do expectador, proporcionando a participação permanente e ativa na exposição desta linguagem de arte, permeando a relação política e estética na relação com o meio.

Na imagem totalmente individualizada o artista não foge do conjunto de informação do inconsciente coletivo, sendo que essas imagens dialéticas se diferenciam de um espaço social para outro.

“A imagem seria, portanto, o lampejo passante que transpõe tal um cometa, a imobilidade de todo horizonte: “A imagem dialética é uma bola de fogo que transpõe todo o horizonte do passado”, escreve Benjamin no próprio contexto de sua reflexão sobre a história e a política.”(Didi-Huberman,p.117)

No grafite a representação gráfica é geralmente misteriosa, dando um ar de ambiguidade, sua essência emana uma energia “*aura*”, como se transmitisse algo a mais a ser descoberto, o místico, o surreal, o imagético, geram a interpretação do sentido, carregado de invenção e imaginação. Dando vazão ao processo criativo do artista.

“A imagem: aparição única, preciosa, é apesar de tudo, muito pouca coisa, coisa que queima coisa que cai. Tal é a “bola de fogo” evocada por Benjamin: ela apenas “transpõe todo o horizonte” para cair sobre nós, nos atingir (*échoir*). Ela apenas raramente se ergue em direção ao céu imóvel das ideias eternas: em geral, ela desce, declina se precipita e se danifica sobre a terra, em algum lugar diante ou atrás do horizonte. Como um vaga-lume, ela acaba por desaparecer de nossa vista e ir para um lugar onde será, talvez, percebida por outra pessoa, em outro lugar, lá onde sua sobrevivência poderá ser observada ainda””. (Didi-Huberman,p119)

“A urgência política e estética, em período de “catástrofe” segundo Benjamin, não consistiria, portanto, em tirar conclusões lógicas do declínio até o horizonte de morte, mas em encontrar as ressurgências inesperadas desse declínio ao fundo das imagens que ai se movem ainda, tal vaga-lumes ou astros isolados”. (Didi-Huberman,p. 124)

No grafite a expressão criativa do artista, roupagem de material de consumo, linguagem da arte, manifestação de rua, decoração midiática, discurso estético político, e muito mais, o grafite é uma manifestação que está certamente entrando e dando vazão

a novas definições e argumentando com os conceitos da arte e resignificação da imagem.

“Walter Benjamin “organizar o pessimismo” no mundo histórico, descobrindo um “espaço de imagens” no próprio vazio de nossa “conduta política”, como ele diz. Essa proposta se refere à temporalidade impura de nossa vida histórica, que com o início de redenção. E é nesse sentido que é preciso compreender a sobrevivência das imagens, sua imanência fundamental: nem seu nada, nem sua plenitude, nem sua origem antes de toda memória, nem seu horizonte após toda catástrofe. Mas sua própria ressurgência, seu recurso de desejo e de experiência no próprio vazio de nossas decisões mais imediatas, de nossa vida mais cotidiana”. (Didi-Huberman,p.128)

Propõem perceber a arte do grafite uma ressurgência, a imagem propiciando a relação de metáforas visuais expressas como se fossem palavras visíveis em forma de imagem, com presença sensível e de significações interpeladas pelo artista. As metáforas na imagem serão percebidas no contexto geral da obra quando fizerem sentido no contexto de formação cultural ou/e em memória pictórica, propondo um possível desenvolvimento de gosto ou repulsa, sendo que alguns elementos gráficos contidos na obra podem passar despercebidos por não fazerem sentido a quem os observa.

“Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. Ora, para isso, nos mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. Devemos, portanto, - em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro – nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca”. (Didi-Huberman,p154,155)

Referências

Bibliográfica:

Didi-Huberman, de Georges. Sobrevivência dos vaga-lumes. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG,160p,2011



Leituras complementares:

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Rancière, Jacques. A partilha do sensível:estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto.Editora São Paulo:Exo experimental org.;Ed.34,2005.72p.

Rancière, Jacques. O destino das imagens. Tradução de Mônica Costa Netto.Editora Rio de Janeiro:Contraponto,2012.151p.

Fílmica:

Takahata, Isao. Hotaru no haka / Grave of the Fireflies(Túmulo dos Vaga-lumes), Studio Ghibli.1988,Japão 93 min.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

PARA UMA ESTÉTICA DO NÃO-SER – A OBRA DE JOÃO GILBERTO NOLL

Diego Gomes do Valle (Mestre) – UEPG/UNICAMP

Introdução

A narrativa do romancista gaúcho João Gilberto Noll se apresenta de maneira muito singular: seus narradores são sempre vozes de difícil compreensão, pois o passado, o presente e o futuro aparecem não como ordem da narrativa, mas como caminhos da consciência, fomentados ou não pelos elementos externos a ela.

A dinâmica do narrador com o tempo e com a experiência relatada são as chaves que utilizaremos para compreender o conjunto da obra de Noll, pois cremos que ao se entender a lógica de tal relação, perceberemos as consequências ulteriores, os desdobramentos desta voz rarefeita e angustiante que fala nos romances de Noll. O estudioso Karl Erik SchØllhammer, por exemplo, percebe a reincidência da ênfase no presente, enquanto possibilidade temporal, em grande parte da geração atual de escritores¹, porém, interessa-nos não só o presente em Noll, mas toda a fruição temporal.

Preliminarmente, podemos apontar que há uma certa unidade de conteúdo no conjunto romanesco de Noll, mas, por outro lado, há também uma progressiva modificação no modo de narrar, que está ligada à maior ou menor ênfase na experiência do *presente* (relação direta com seu corpo, com a realidade concreta e com o outro), com o *passado* (esquecimento, rememoração) e com as *possibilidades abstratas* (espécie de desprezo pelo real).

Estes três tempos existirão somente enquanto possibilitarem a perda da identidade. Aclaremos: o passado se torna um esquecimento forçoso, necessário para se

¹ Em *Ficção brasileira contemporânea* (2009), ele diz: “Assim, a insistência do presente temporal em vários escritores da geração mais recente, há certamente uma preocupação pela criação de sua própria presença, tanto no sentido temporal mais superficial de tornar-se ‘ficção do momento’ quanto no sentido mais enfático de impor sua presença performativa” (p.13).

apagar aquilo que envergonha ou poderia determinar o narrador. O presente se torna o momento em que a consciência e o corpo são tão intimamente percebidos que se torna impossível encontrar algo que identifique o próprio e o outro; há somente a fruição do aqui/agora. O futuro se torna uma possibilidade vaga, onírica muitas vezes, de identidade; logo, uma identidade fluida, incerta, múltipla.

Nosso trabalho, assim, parte de uma observação geral do conjunto romanesco tendo em vista o que singulariza, o que dá o tom a esta voz; por outro lado, cada romance comporta uma construção que não pode ser reduzida totalmente às observações genéricas que citamos anteriormente. Este será nosso objeto, objeto em movimento, que só existe nesta fluidez dialética, que pode nos escapar pelo vão dos dedos, mas que tentaremos captar.

O herói e sua configuração

Mikhail Bakhtin em seu *Estética da Criação Verbal* (2003), no famoso capítulo “O autor e o herói”². As teorizações do pensador russo nos servirão para compreender todas nossas ulteriores observações e, em especial, a questão do não-eu. A relação entre autor e herói de que trataremos é a visão ativa que temos do herói percebido como um todo (se é que esse todo é possível em Noll) pelo autor - enquanto única fonte de energia produtora das formas contidas no texto - implicado nesta equação estética. É possível falar em “herói”, no singular, porque, com algumas ponderações, percebe-se que a voz que fala em todos os romances de Noll é a mesma³.

É “o princípio criador existente na relação do autor com o herói” (Bakhtin, 2003, p.29) que buscaremos evidenciar neste primeiro momento, pois se trata do que sustentamos neste artigo como sendo o princípio do não-eu, do não-ser, do *meon*⁴. É por meio deste princípio que o herói de Noll é construído, em que pese a ideia demasiadamente concreta que o verbo evoca.

² É imprescindível que deixemos claro que o “autor” de que Bakhtin trata é o autor-criador, não havendo qualquer relação com o homem-autor. Bakhtin esclarece que “o autor nada tem que dizer *sobre o processo de seu ato criador*, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-lo” (2003, p.27) (grifos nossos). Isto porque o autor não viveu a obra, ele viveu o herói. Obviamente que o homem-autor se torna relevante nesta equação na medida em que o elemento biográfico é mais ou menos relevante ao princípio produtor de formas da obra em questão.

³ Noll assume em diversas entrevistas que descobriu recentemente que seu narrador é o mesmo em todos seus romances.

⁴ Do negativo grego *mé* e *on*,ontos: ser; *meon*: o que não é ser.

Recorremos a este ensaio de Bakhtin porque ele pauta cada elemento formal e contedístico que é determinado anteriormente pelo princípio existente em determinada obra. E como seria de outra forma, uma vez que o *princípio* de qualquer ente é o que antecede, em todos os aspectos, a qualquer ser ou criação do homem?

Nesta relação entre autor implicado e herói, Bakhtin, um tanto quanto prescritivo, determina o alcance da visão de cada um: “O autor sabe e vê mais que ele (o herói), não só na direção do olhar de seu herói, mas também nas outras direções, inacessíveis ao próprio herói; é esta precisamente a postura que um autor *deve* assumir a respeito de um herói” (Bakhtin, 2003, p.34) (grifo nosso). Saliento o acento normativo do verbo “dever” aplicado pelo russo, pois nos romances de Noll não encontramos, em função do próprio princípio criador presente, tal onisciência do autor⁵. E aqui vale a pena citar o próprio João Gilberto Noll dizendo sobre esse processo:

Realmente eu procuro me afastar desse aspecto programático... Eu trabalho muito com o inconsciente. Minha maneira de escrever é extremamente compulsiva. Eu nunca sei onde vou chegar, não faço questão de saber. Inclusive, eu parto de manchas, imagens muito rarefeitas, percebe? (NOLL, 1990, p.289)⁶.

Bakhtin esclarece que a visão do herói deve ser inacabada, incompleta, rarefeita, para permitir que haja narrativa, pois do contrário “se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso viver nem agir; para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo” (2003, p.33)⁷. Ora, é aí que Noll encontra o “impossível” e faz com que o autor viva no inacabamento também, convertendo a própria narrativa numa extensão, limitada e rarefeita, proporcionada pelo herói.

Fica claro que Bakhtin busca evidenciar que este distanciamento ou não do autor implicado com seu herói é o que define toda a posterior relação do herói com o mundo e com o outro. Este distanciamento, chamado por Bakhtin de exotopia, nem sempre ocorre, e novas possibilidades representativas são vislumbradas. O pensador russo elenca três casos possíveis para a posição do autor diante do herói.

⁵ É bem verdade que Bakhtin está pensando em descrever o processo de uma objetivação estética, de maneira que quanto mais exotópica a relação entre autor e herói for, mais objetivamente o herói se mostrará ao autor.

⁶ Em *Depoimento prestado no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – UNICAMP*. Este material se encontra na valiosa e pioneira dissertação de Maria Flávia Magalhães: *João Gilberto Noll: um escritor em trânsito* (1993). Quando citarmos esses depoimentos, a data e paginação serão referentes a esta dissertação.

⁷ Essa característica é apontada em Kafka, com termos muito semelhantes, pelo estudioso Gunther Anders: “o próprio Kafka não dá pela situação em que eles estão e mal parece saber mais que suas próprias criaturas – um traço extremamente estranho: pois é normal que o autor, diante de suas criaturas, desempenhe a onisciência e a providência” (Anders, 1969, pp.54-5).

Interessa-nos para os fins desta tese aprofundar sobre o caso em que o “autor fica sob o domínio do herói”, pois em Noll ocorre exatamente isso. Só temos acesso ao que os sentidos e a consciência do herói presenciam. Exemplos disso ocorrem nos romances *Hotel Atlântico* (2004) e *Acenos e afagos* (2008) nos quais o herói-narrador morre. Obviamente, o leitor não tem acesso a mais nada após isso; e os romances acabam no momento fatídico, pois “o herói não fica voltado para nós, só o vivemos de dentro dele” (Bakhtin, 2003, p.39). A morte é um evento para o outro, não para um eu; logo, o autor de Noll, subordinado ao narrador solipsista, não consegue vislumbrar um mundo possível pós-morte.

Neste caso, em que o narrador de Noll se insere, temos algumas características, citadas por Bakhtin, que notadamente se dão nos romances em análise:

O fundo não é trabalhado, não é visto distintamente pelo autor-contemplador e nos é dado de modo hipotético, incerto, de dentro do herói, do mesmo modo que nos é dado o da nossa própria vida. Às vezes, esse fundo está totalmente ausente: fora do herói e de sua consciência, nenhum elemento está estabilizado (Bakhtin, 2003, p.39).

É por meio deste princípio gerador que os romances de Noll podem ser tão inconstantes narrativamente. O espaço e o tempo, bem como todo o conteúdo da narrativa, não estão presos a nenhuma lógica extrínseca, mas à ilogicidade não causal de um narrador que procura a todo momento negar a si mesmo. O herói dos romances de Noll ocupa um lugar único, no qual as ações são produzidas com todas as limitações que uma unitopacidade proporciona. É este efeito que garante a primazia total da voz do herói.⁸

Como esta voz fala de si para si, não há necessidade de eufemismos, uma vez que “é acima de tudo de dentro de si mesmo que nunca se tem ‘dodói’, mas se tem ‘dor’. Só posso empregar uma forma hipocorística com referência ao outro, expressando com isso a relação – real ou desejada – desse outro comigo” (Bakhtin, 2003, p.68).

Isto explica, em parte, a rispidez e a crueza da linguagem em muitos momentos deste herói de Noll: “Sou, para comigo, profundamente frio, até em meu instinto de conservação” (Bakhtin, 2003, p.68).

⁸ Benedito Nunes (1973), em seu estudo sobre Clarice Lispector, sobre as principais características da romancista - que em muito parecem com as de João Gilberto Noll - diz que certos processos romanescos da autora: “sintonizam com o modo de apreensão artística da realidade na ficção moderna, cujo centro mimético é a consciência individual enquanto corrente de estados ou de vivências” (Nunes, 1973, p.xix).

O russo segue nas ponderações sobre as relações possíveis e necessárias entre eu-outro. No trecho que se segue, podemos perceber e fazer algumas considerações sobre o nosso objeto de estudo:

Essa vida, assim reconstituída na imaginação, será animada pelas imagens finitas e indelévels dos outros que nela figurarão com toda a sua exterioridade visível, pelos rostos dos que me são próximos, da minha família e mesmo daqueles com quem cruzei ocasionalmente na vida; mas entre elas, não encontrarei minha própria imagem exterior, *entre todos esses rostos únicos faltará meu rosto*; o que corresponderá ao meu eu serão as recordações – a vivência reconstituída, puramente interior de minhas alegrias, de meus sofrimentos, de meus arrependimentos, de meus desejos (...) (Bakhtin, 2003, pp.77-8) (grifos nossos).

Fica claro que o solipsista terá uma imagem de si que é ao mesmo tempo fragmentada e fragmentária, encontrando um porto seguro somente no que conserva em sua memória. Mas, como já observamos, nosso herói faz questão de esquecer voluntariamente seu passado. Sendo assim, o que resta é uma percepção imediata de si. Este fato proporciona desdobramentos importantes e fulcrais no todo narrativo.

São esses os traços que definem a perspectiva por meio da qual o herói de Noll visualiza o mundo e o outro. Esta perspectiva é a mais adequada para se representar um herói que *deseja e busca* a perda de sua própria identidade. Afirmamos isso com certeza apodítica, pois se contrapormos as outras possibilidades de relação entre autor-herói, veremos que há uma coadunação essencial entre a forma e o conteúdo dos romances de Noll.

É assim que confirmamos nossa posição de que para um herói, que deseja e busca ser um não-ser (como é o de Noll), a relação difusa entre um autor que está sob o domínio de um herói é a que pode proporcionar um tal grau de indefinição sobre a voz que fala nos romances⁹.

Perdendo o eu

⁹ Citamos, novamente, Benedito Nunes ao descrever as protagonistas de Clarice, que, com outros termos, dá a mesma ideia do que acabamos de expor sobre Noll: “O papel da protagonista, tanto em *Perto do Coração Selvagem* como em *O Lustre*, excede a função de um primeiro agente, que apenas conduz ou centraliza a ação. Ela é origem e o limite da perspectiva mimética, o eixo através do qual se articula o ponto de vista que condiciona a forma do romance como narrativa monocêntrica, isto é, como narrativa desenvolvida em torno de um centro privilegiado que o próprio narrador ocupa” (Nunes, 1973, p.13).

A existência desse herói, assim sendo, resume-se a negar qualquer resquício de realidade que possa dar ao herói um traço identitário predominante. Em um dos depoimentos dados ao IEL, em 1990, Noll diz:

Uma experiência corpo a corpo com a história. Então eu queria ter essa paciência de ficar ouvindo. De ficar ouvindo. E esquecer um pouco desse 'eu'. Não é esquecer um pouco desse 'eu'; é que eu acho que houve uma ultrapassagem, mesmo. Esse 'eu' está mais integrado. Esse 'eu' já está mais inserido nesse ventre aí do real (Noll, 1993, p.306).

Essa negação que afirma, ou a afirmação que, necessariamente, nega, não é facilmente assimilável, mas buscamos evidenciá-la. Por vezes, a contraposição se torna um modo mais claro de exposição de uma ideia; assim procederemos. O gênero romanesco, ou melhor, a narrativa de uma maneira geral, em sua ampla maioria, é composta de identidades construídas que se relacionam, discutem temas importantes, proporcionam situações inusitadas ou não, etc. Pensemos num herói típico, como Raskólnikov, Brás Cubas, Leopold Bloom, Dedalus; o enredo, os diálogos se dão de tal maneira que em cada momento captamos uma nota da identidade do herói. Aos poucos, o leitor vai transformando aquela massa informe em algo concreto. Não é necessário robustecer nossos argumentos para tornar evidente que o herói romanesco, historicamente presenciado, necessita de uma identidade estável para poder agir coerentemente ou não, para que as palavras dele e dos outros personagens possam ressoar e desvelar entonações sutis. Bakhtin resume este esforço identitário assim:

O herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; este terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário (Bakhtin, 2003, p.26).

Em Noll, se dá justamente o contrário. A massa informe do início, no momento final de cada romance, segue sendo informe, incompleta, imperfeita. E o que é mais importante: há um esforço deste herói para que seja assim. Noll se preocupa em retratar seus heróis verticalmente, em direção ao mais profundo, em detrimento de uma horizontalidade progressiva, cumulativa. Por isso, é preferível (e mesmo aconselhável) analisar os romances dele percebendo as repetições de motes, ao invés de se buscar uma progressão teleológica, com um fim que “amarrará” todo o périplo. Northrop Frye resume esta expectativa nos seguintes termos:

A conclusão não é simplesmente a última página ou a última frase proferida, mas o “reconhecimento” que, particularmente numa obra de ficção, traz o fim para junto do começo e estica a linha reta da resposta em forma de uma parábola. Um prazer puro e completo da resposta participante é o fim visado por todos os escritores que se consideram primordialmente anfitriões, e alguns deles ignoram, resistem e se julgam ofendidos pela operação crítica que se preocupa com o mesmo objetivo (Frye, 1973, p.33).

Noll não é um escritor *anfitrião*, como o que citou Frye. Pelo contrário, seus heróis mais vivem a ação do que narram. Há uma ênfase na *intensidade* da experiência e não na *unidade* tão esperada e procurada pelo leitor. Frye observa que esta é uma das características da literatura moderna: “A ficção tende cada vez mais a abolir o enredo teleológico que mantém o leitor imaginando ‘como ele vai terminar’” (Frye, 1973, p.27).

Paul Ricoeur, concordando com Frye, ao analisar esta característica do romance moderno (que analogamos a Noll), aclara o lugar e a função do leitor:

Para que a obra ainda capte o interesse do leitor, é preciso que a dissolução da intriga seja entendida como um sinal dirigido ao leitor para cooperar com a obra, para ele mesmo fazer a intriga. É preciso esperar alguma ordem para se decepcionar por não encontrá-la; e essa decepção só gera satisfação se o leitor, tomando o lugar do autor, faz a obra que o autor empenhou-se em desfazer (Ricoeur, 2010b, p.42).

Todas as ações e reflexões, em Noll, são intencionalmente atos desfigurantes, negações de si mesmo. Mas por meio de quais meios estes narradores dos romances de Noll realizam tal desfiguração? Podemos citar genericamente, por ora - correndo o risco de sermos demasiado prolépticos - alguns meios: o nome quase sempre oculto, o passado nunca revelado dos heróis, o espaço sempre passageiro, o tempo nunca coerente, a recorrência da teatralidade diante do outro, a imersão no outro, a sexualidade fluida, a irreverência diante de qualquer relação e hierarquia¹⁰, a busca pela contradição de si em prol de uma negação de qualquer causalidade. Cada item desta lista será pormenorizado mais adiante, mas esperamos que tenha ficado claro que trata-se de valorar o não-eu, para que o eu se dissolva.

“O meu nome não” (Noll, 1989, p.9), assim, a obra romanesca de João Gilberto Noll começa. O romance *A fúria do corpo* inicia com esta sintomática negação, a qual

¹⁰ No sentido de não-reverência. Referimo-nos a relações do tipo: Pai-filho, Deus-homem, entre irmãos, Pátria-cidadão, etc. Herbert Marcuse, em seu *Eros e civilização*, exprime esta irreverência enquanto revolta do sujeito: “É revolta contra os falsos pais, falsos professores e falsos heróis, solidariedade com todos os infelizes da Terra: existirá alguma ligação orgânica entre as duas facetas do protesto?” (Marcuse, 1975, p.16).

remete ao principal atributo do ser para designar o eu (- Quem sou eu? - Sou fulano de tal). O nome é um acidente do ser, o atributo mais determinante da identidade do sujeito, é ele que nos identifica diante do outro. É bem verdade que interiormente, de si para si, o nome não representa grande determinação, pois, de uma parte, o eu para o outro é um objeto passível de determinação, porém, para si mesmo, é um amálgama que nenhum dos atributos do ser é capaz de definir. Até porque os atributos *pertencem* ao ser, mas não *são* o ser.

Os tempos

A voz que fala nos romances de Noll se relaciona de maneira muito peculiar com o tempo. Ao percorrermos cada romance, percebemos uma ênfase maior ou menor em cada possibilidade temporal. Paul Ricoeur começa sua trilogia *Tempo e Narrativa* (2010) marcando bem a importância do tempo, não só para a narrativa, mas para a experiência humana como um todo:

O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou, como repetiremos várias vezes no curso desta obra: o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal (Ricoeur, 2010a, p.9).

É nesta circularidade onde mundo e tempo se iluminam, complementam-se, que o ser se torna ser. Se um sujeito deseja abrir mão de sua identidade, deve, necessariamente retrabalhar o tempo, trabalho esse que é essencialmente de negação, como veremos. Northrop Frye, sempre lúcido, resume como o sujeito interage com o tempo para, em oposição aos heróis de Noll, manter sua unidade: “Uma coerência motivada apenas pelo medo de mudar usa a memória para viver no passado, preservar o *status quo* no presente e tornar o futuro o mais previsível possível” (Frye, 1973, p.152). O sujeito de que trata Frye teme a mudança, busca a conservação de seu eu. Está no extremo oposto do que vemos nos romances de Noll.

Para compreendermos melhor como se dá o fluxo de percepções no homem, retiramos uma explanação - que, cremos, não suscita muitas objeções pelo grau apodítico de tais afirmações - de Bernard Lonergan sobre como nossa consciência atua diante do tempo:

Estar vivo, então, é ser um centro mais ou menos autônomo de atividade. É lidar com uma sucessão de situações variáveis; é agir de modo pronto, eficaz e econômico; é prestar uma atenção contínua ao presente, aprender perpetuamente com o passado, antecipar constantemente o futuro. Desse modo, o fluxo de sensações, completado por recordações e prolongado por atos imaginativos de antecipação, torna-se o fluxo de percepções (Lonergan, 2010, p.102).

Pode o leitor, com razão, objetar que a citação acima se refere ao mundo real, à teoria da ação e não à teoria narrativa, à compreensão prática e não à compreensão narrativa. No entanto, como diz Ricoeur: “não há análise estrutural narrativa que não adote elementos de uma fenomenologia implícita ou explícita do ‘fazer’” (Ricoeur, 2010a, p.99). E pouco mais adiante, sobre esse nexos existente entre o real e o ficcional (a mimesis I), dirá o mesmo Ricoeur: “Resta o fato de que, a despeito do corte que instituí, a literatura seria para sempre incompreensível se não viesse configurar o que, na ação humana, já faz figura” (Ricoeur, 2010a, p.112).

Em essência, a descrição de Lonergan é a mesma que Santo Agostinho faz em suas *Confissões*. A famosa ideia do triplo presente, provocada pela *distentio* da consciência, que Ricoeur aproveita magistralmente para compor o mote de seu *Tempo e Narrativa*:

A teoria do triplo presente, reformulada em termos de tripla intenção, faz brotar a *distentio* da *intentio* fragmentada. É preciso citar o parágrafo todo (das *Confissões*): “Preparo-me para cantar um canto que conheço. Antes de começar, minha expectativa se estende (*tenditur*) para o conjunto desse canto; mas, assim que começo, à medida que os elementos retirados de minha expectativa tornam-se passado, minha memória se estende (*tenditur*) para eles por sua vez; e as forças vivas de minha atividade (*actionis*) são distendidas (*distenditur*), para a memória por causa do que já disse e para a expectativa por causa do que vou dizer. No entanto, minha atenção (*attentio*) está presente; e é por ela que transita (*traicitur*) o que era futuro para se tornar passado. Quanto mais essa ação avança e avança (*agitur et agitur*), mais se abrevia a expectativa e se alonga a memória, até que a expectativa inteira se consuma, quando a ação inteira acabou e passou para a memória” (Ricoeur, 2010a, p.37).

Esta é a relação de um “eu” com o tempo, um sujeito mais ou menos unificado¹¹ que se baseia e se relaciona com o tempo com a finalidade de se localizar no mundo. Não há como um ser, no plano real, fugir desta atenção ao presente, aprendizado com o passado e antecipação do futuro. Dirá Ricoeur em sua obra já citada: “Dominar a rede conceitual no seu conjunto e cada termo a título de membro do conjunto é ter a competência que podemos chamar compreensão prática” (Ricoeur, 2010a, p.98). Ora,

¹¹ No caso de Santo Agostinho, suas *Confissões* são a própria narrativa de sua unificação pessoal, sua personalização perante Deus.

esta rede conceitual de que trata o pensador francês é a compreensão da ação (presente) com vistas aos motivos (passado) implicados e aos objetivos (futuro) de tais ações.

Estas fugas a que aludimos anteriormente, no plano ficcional que nos interessa, podem se dar de duas maneiras: 1) o sujeito é um desmemoriado patológico que, conseqüentemente, não é afetado pelo passado; 2) este sujeito *deseja* ser desmemoriado, deseja não ser determinado pelos possíveis tempos, logo, deliberadamente age nas três possibilidades temporais: o passado é esquecido; o presente (a *attentio*) é o império do eu, daquilo que imediatamente minha consciência capta; o futuro não é antecipado de nenhuma forma, é substituído pela incerta possibilidade aventada por um narrador pouco confiável. As duas possibilidades ocorrem, de acordo com o romance de Noll em questão, mas o mais comum é que o desejo deliberado de esquecer ocorra.

Um exemplo ilustrativo desta complexa relação é dado no primeiro romance de João Gilberto Noll, *A fúria do corpo*:

Sou eu este que o olha o Mar em meio à jornada? sou eu este momento com um passado que desconheço? sou eu à deriva ou me construo? sou eu o meu passado ou ele não passa de uma ferida para sempre coagulada? sou eu o meu presente? e este instante assim avulso, sou eu? a quem pertença se não aos elementos? recordar é viver? ou tudo não passa de um mesmo aí? Sou um elo de força ou uma ameoba incrustada num vão do Universo? (Noll, 1989, p.179).

Ora, se desconheço meu passado, só me resta uma atitude construtiva (a partir de mim ou desde fora? Eis uma das tensões nos romances de Noll). Como se definir peremptoriamente a partir de uma relação tão inconstante com o tempo? Surge daí uma impossibilidade, e por isso exploraremos esta fundamental e aclaradora relação com o tempo.

Auxiliados pelo filósofo Paul Ricoeur, buscamos não ordenar aquilo que foi criado para estar em desordem, mas propor uma chave interpretativa para a obra romanesca de Noll que relaciona eu e tempo, ou não-eu e tempo.

Considerações finais

Nosso trabalho partiu de uma observação geral do conjunto romanesco tendo em vista o que o singulariza, o que dá o tom a esta voz; por outro lado, cada romance comporta uma construção que não pode ser reduzida totalmente às observações genéricas que citamos. Este é nosso objeto, objeto em movimento, que só existe nesta fluidez dialética que pode nos escapar pelo vão dos dedos, mas que tentamos captar.

Uma hipótese está sempre à mercê de refutações, o que sempre levará a um enriquecimento do próprio objeto estético analisado. Esta nossa hipótese, que se pretende converter em tese, certamente necessita ponderações, mas é importante que, de nossa parte, esta nossa posição fique bem marcada, pois não se pode concordar ou discordar de um ponto de vista demasiado genérico e que não se compromete.

Buscamos demonstrar nossa hipótese por todos os lados possíveis e cabíveis no espaço de um artigo. Cabe agora ao leitor, também hipotético, julgar se nosso esforço foi em bem fadado ou não.

Referências Bibliográficas

ANDERS, Gunther. **Kafka: pró e contra** (os autos do processo). Tradução de Modesto Carone. Editora Perspectiva: São Paulo, 1969.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRYE, Northrop. **O caminho crítico: um ensaio sobre o contexto social da crítica literária**. Trad: Antônio Arnoni Prado. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

LONERGAN, Bernard. **Insight: um estudo do conhecimento humano**. Trad: Mendo Castro Henriques e Artur Morão. São Paulo: É Realizações, 2010.

MAGALHÃES, Maria F. A. B. **João Gilberto Noll: um escritor em trânsito**. 345 f. Unicamp. Campinas, 1993. Disponível: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000065439> Acesso em: 28/06/2013.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica da obra de Freud**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NOLL, João Gilberto. **A fúria do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

_____. **Hotel Atlântico**. São Paulo: Francis, 2004a.

_____. **Acenos e afagos**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

NUNES, Benedito. **Leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quíron, 1973.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Vol.I: A intriga e a narrativa histórica). Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Tempo e Narrativa** (Vol. II: A configuração do tempo na narrativa de ficção). Trad. Márcia Valéria M. de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

POETAS, PROSADORES E A CARICATURA DO ROMANTISMO EM EÇA DE QUEIRÓS

Edenilson Mikuska – mestrando (UEPG)

0. Introdução

Pretendo aqui investigar, brevemente, o tratamento que Eça de Queirós dava aos personagens burgueses caracterizados como escritores românticos em sua obra, bem como analisar a estética romântica que Eça satirizou, através de alguns de seus personagens. Neles, percebemos que sua forma de expressão estava, em maior ou menor grau, atrelada ao estilo romântico. A geração de escritores a que Eça pertencia travou uma luta contra o romantismo desde a “Questão Coimbrã”, a polêmica entre Castilho e Antero de Quental. Eça representou esse movimento cultural de maneira insistente e impiedosa: combatia o romantismo como forma de livrar-se de algo que teria relação direta com o atraso de Portugal.¹

1. O Romantismo e os romantismos

Ao contrário do que nos ensina o senso comum – ou mesmo os estereótipos satíricos ecianos - a estética romântica se constitui como uma categoria extremamente complexa, multiforme, densa e influente da cultura desde o seu surgimento em fins do século XVIII. Partindo de três epicentros – Alemanha, através de pensadores como Fichte, Schelling e os irmãos Schlegel; na França com Rousseau; e na Inglaterra com

¹ Falando de sua geração, assim Eça a resume, numa de suas *Notas Contemporâneas*: “Há quase doze anos apareceu, vinda da parte de Coimbra (...) uma extraordinária geração, educada já fora do catolicismo e do romantismo, ou tendo-se emancipado deles (...) Que tem feito ela? Quem trabalha? Onde estão os livros? Esta geração tem o aspecto de ter falhado...” (1909 apud CAMPOS, 1923, p.1386).

Wordsworth e Coleridge, o romantismo tomou conta da cultura Ocidental, repercutindo ainda hoje nos mais diversos âmbitos.²

Tema marcado por muita controvérsia, parece haver consenso apenas no fato de que é impossível definir o romantismo. A tentativa de definição do conceito de “romântico” ou de “romantismo” já ocupou mentes brilhantes e encheu prateleiras de bibliotecas com volumes e mais volumes que, se fracassam no intento de delimitar o conceito, ao menos contribuem para desfazer recorrentes preconceitos e reduções muito comuns ao se tratar a questão.³

Há pontos comuns, no entanto, nas diversas tentativas de conceituação do romantismo: o subjetivismo exacerbado, contrário ao “sujeito universal” do classicismo, que conduz a um individualismo inédito até então e que atinge seu ponto máximo na ideia do “gênio romântico”. Conduz também à rebeldia e insatisfação com o mundo contemporâneo, que leva o indivíduo a buscar em outros tempos ou outros espaços um ideal de vida que não compactua com o mundo corrompido da sua época. Temos daí o mito do bom selvagem e o culto da Natureza, ou ainda a idealização da Idade Média e Antiguidade, bem como a busca pela mudança da realidade através da concretização de utopias.

O reflexo disso na literatura aparece como uma nunca vista hegemonia do indivíduo, ou seja, o sujeito agora é o agente unicamente responsável por dar à luz a obra: não há mais musa com quem o autor compartilhe a composição, e esta acontece quase que sobrenaturalmente. Efeito disso é também a preferência pela intuição, que vem opor-se ao racionalismo, fazendo a emoção prevalecer sobre a razão.⁴

Mas, agora, voltemos ao tema deste trabalho para responder às seguintes questões: qual o tratamento que Eça de Queirós dava aos personagens caracterizados

² Michael Löwy e Robert Sayre, em sua obra *Revolta e melancolia*, escrevem que “Hoje em dia, existe um verdadeiro inconsciente romântico, discernível na maioria dos grandes temas nossa modernidade” (LÖWY; SAYRE, 1995, p.226).

³ Löwy e Seyre ainda propõem uma categorização dos diversos romantismos que identificou em seu estudo. Em sua investigação, encontra seis tipos de romantismo, que atravessam todo o espectro político, da direita à esquerda: o romantismo Restitucionista, o Conservador, o Fascista, o Resignado, o Reformador e o Revolucionário/Utópico que, por sua vez, se subdivide em mais cinco tipos: Jacobino, Populista, Socialista Utópico/Humanista, Libertária e Marxista. Entendo que tal divisão é evidentemente questionável e até refutável; ainda assim, serve de amostra da complexidade do tema (Id, 1995, p.226).

⁴ Escreve Gerd Bornheim: “O sentimento passa a ser considerado o fator básico na vida individual, pois só nele se traduz a autêntica interioridade do homem” (BORNHEIM apud GUINSBURG, 1993, p.80).

como escritores românticos em sua obra? Como a estética romântica é retratada por Eça, ao incluir tais personagens em suas narrativas?

2. Alguns românticos de Eça: o poeta Alencar

Tal característica é presente em vários personagens escritores de Eça: a maioria de seus literatos parecem estar presos à atmosfera cultural romântica, mas de um romantismo raso, vulgarizado do qual não conseguem, ou não podem, livrar-se.

Alencar é o personagem em que Eça conseguiu melhor representar o poeta romântico decadente. É também sua maior crítica a certo romantismo, que o romancista tanto ironizou – e combateu – ao longo de sua obra.

Personagem representante de um modo de pensar antigo, de uma escola literária que agonizava, apegado às tradições, sempre saudoso da antiga Lisboa que “era outra coisa”, pois “não havia essa palhada filosófica, esses badamecos positivistas” (QUEIRÓS, 1973, p.107). Alencar está frequentemente em conflito com o jovem Ega e com Craveiro em torno de questões relativas ao romantismo e ao realismo, sempre detratando o realismo e as novidades: “Isto levou logo a falar-se do *Assomoir*, de Zola e do realismo: - e o Alencar imediatamente, limpando os bigodes dos pingos de sopa, suplicou que se não discutisse, à hora aseada do jantar, essa literatura latrinária” (Idem, op. cit., p.98). Alencar é muitas vezes ridículo, e muitas vezes também comovente como símbolo da decadência e do atraso romântico.

Mas, contraditoriamente, João da Ega, ferrenho e incansável adversário do romântico Alencar, padecia da inevitável influência da estética romântica. Assim acontece no único capítulo de suas *Memórias de um Átomo*: “assim arrefeceu, parou, aquele coração de herói que eu habitava; e evaporado o princípio de vida, eu, agora livre, remontei aos astros, levando comigo a essência pura desse amor imortal.” (Idem, op. cit., p.94). Ega, que defendia que “justamente o fracasso do realismo estava em ser ainda pouco científico, inventar enredos, criar dramas, abandonar-se à fantasia literária!” (idem, op. cit. p. 98), faz literatura de acordo com o modelo antigo. É certo

que pretende usar idéias da ciência moderna⁵, mas ainda assim não demonstra nenhuma superação do romantismo.

O romantismo é manifestado tanto textualmente, com os personagens declamando poemas ou lendo trechos de sua obra relatados pelo narrador; ou através da sua exagerada gestualística, da sua floreada retórica e dos seus trejeitos caricaturais, tudo revelando uma afetação romântica. Tais traços são recebidos de maneiras diversas pelos outros personagens, que ora julgam positivamente, ora negativamente. Observemos os exemplos:

E, desiludido desta cruel vida, vim pedir ao absinto, no Boulevard, uma hora de esquecimento.” Afonso da Maia deu um repelão à carta, menos enojado das torpezas da história, que daqueles lirismos relambidos. E começou a passear, enquanto o Vilaça recolhia religiosamente o documento que tinha relido muitas vezes, na admiração do sentimento, do estilo, do ideal daquela página (idem, op. cit., p.51).

Ao austero e venerando Afonso da Maia a retórica de Alencar é desprezível a ponto de irritá-lo, enquanto, na mesma cena, Vilaça se admira e se deleita com a carta escrita pelo poeta. O trecho em que Alencar encontra Carlos pela primeira vez depois de anos passados, e narra como escolheu o seu nome, revela também o enfado que seus modos causavam nos presentes:

Enfim, voltei-me para tua mãe, e disse-lhe, palavras textuais: “Ponha-lhe o nome de Carlos Eduardo, minha rica senhora, Carlos Eduardo, que é o verdadeiro nome para o frontispício de um poema, para a fama de um heroísmo ou para o lábio de uma mulher!”. Dâmaso, que continuava a admirar Carlos, deu bravos estrondosos; Craft bateu ligeiramente os dedos; e o Ega, que rondava a porta, nervoso, de relógio na mão, soltou de lá um muito bem desenxabido (idem, op. cit., p.98).

Já nos epítetos do narrador para referir-se a Alencar, percebe-se uma boa dose de ironia: “Era ele! O ilustre cantor das Vozes de Aurora, o estilista de Elvira, o dramaturgo do Segredo do Comendador”. Tamanha pompa para referir-se a tal figura soa nada mais que exagerada, ridícula e, obviamente, cômica.

3. A Questão Coimbrã

⁵ “Este átomo (o átomo do Ega, como se lhe chamava a serio em Coimbra) aparecia no primeiro capítulo, rolando ainda no vago das Nebulosas primitivas: depois vinha embrulhado, faísca candente, na massa de fogo que devia ser mais tarde a Terra: enfim, fazia parte da primeira folha de planta que surgiu da crosta ainda mole do globo” (idem, op. cit., p.70).

Agora, coloca-se mais uma questão: por que Eça retratava Alencar - e os seus outros personagens com contornos de escritores românticos - dessa maneira tão negativa? Aqui se faz necessário voltarmos alguns anos e recordarmos, numa breve digressão, a famosa Questão Coimbrã.

A Questão Coimbrã (ou Questão do Bom Senso e Bom Gosto) foi uma polêmica desencadeada por Antonio Feliciano Castilho⁶, o poeta ultrarromântico e tradutor. Ao escrever um posfácio para o *Poema da Mocidade* (1865), de Pinheiro Chagas, refere-se ao "temporal desfeito de obras, de encômios, de sátiras, de plásticas, de estéticas, de filosofias e de transcendências" dos novos escritores de Coimbra. Neste posfácio – inicialmente uma carta ao editor da obra – Castilho trata de maneira severa aos iniciadores da nova poesia: os chama de “pobres moços” e de “enfermidade” o seu estilo realista (MOISÉS, 1994, p.158).

Os então jovens Antero de Quental e Teófilo Braga reagiram de pronto, em réplicas agressivas a Castilho e a estética que este defendia. Tal embate agrupou em dois pólos conflitantes os representantes da nova estética, o realismo, e os partidários do romantismo, rendendo uma profusão de escritos defendendo e atacando ambas as correntes artístico-filosóficas.⁷

A polêmica ganhou proporções inéditas no panorama cultural português. Segundo Margarida Vieira Mendes, o debate "se alastrou de forma explosiva, de novembro de 1865 a julho do ano seguinte, em cartas, crônicas e artigos de imprensa, opúsculos, folhetins, poesias e textos satíricos, alusões em conferências (...) ou mesmo discursos parlamentares" (MENDES, 1997, p.457). Dessa maneira, foi de suma importância para dar visibilidade ao grupo ainda incipiente, mas que em breve ganharia destaque dentro da cena cultural lusitana, dando visibilidade e força ao grupo, a ponto de poucos anos mais tarde darem início às célebres Conferências do Casino, marco da instauração do Realismo em Portugal. A Teófilo Braga e Antero de Quental se junta outra figura de vulto: Eça de Queirós.

⁶ Diz Massaud Moisés a respeito de Castilho: “A história de Castilho é a dum grande mal-entendido: graças à cegueira, que lhe dava um falso fulgor de génio à Milton, mais do que à sua poesia, alcançou injustamente ser venerado como mestre por uma série de românticos menores” (MOISÉS, 1994, p.142).

⁷ Até Camilo Castelo Branco toma parte da polêmica: escreve *Vaidades Irritadas e Irritantes* (opúsculo acerca duns que se dizem ofendidos em sua liberdade de consciência literária). Camilo é um tanto discreto e defende Castilho de um modo contido (levando-se em conta a costumeira agressividade do romancista). Num trecho alude ao fato de que “... ninguém podia supor que seis livros franceses, desajudados doutros tantos livros de boa dicção portuguesa, pudessem levar a massa de que há de sair o pão das gerações porvindouras!”

4. Romantismo e Realismo

Parece-me claro que o embate entre gerações e escolas da Questão Coimbrã repercute na obra de Eça e, mais claramente, na narrativa dos *Maias*. Já vimos que Alencar se referia ao realismo/naturalismo como “literatura latrinária”. O asco que o realismo provocava em Alencar é muito parecido com o a reação de Castilho diante da nova estética. Vejamos o seguinte exemplo:

A primeira vez que te vi, filho, foi no Pote das Almas! Estava eu no Rodrigues, esquadrinhando alguma dessa velha literatura, hoje tão desprezada... Lembro-me até que era um volume das *Éclogas* do nosso delicioso Rodrigues Lobo, esse verdadeiro poeta da Natureza, esse rouxinol tão português, hoje, está claro, metido a um canto, desde que para aí apareceu o Satanismo, o Naturalismo e o Bandalhismo, e outros esterquilínios em ismo... (idem, op. cit., p.97)

Note-se que o poeta está sempre pronto a defender a velha literatura, não sem atacar as novidades. Em linhas gerais, era esse o traço dominante na crítica de Castilho aos novos escritores. Vale frisar que Castilho se notabilizou como tradutor de obras clássicas da Antiguidade – os mais modernos aos quais fazia concessão eram Shakespeare e Goethe. Era também um cultor da fidelidade à gramática lusitana.

Através da cena que mostra um embate entre João da Ega e Alencar vemos retratada de maneira cômica e irônica a disputa entre as duas estéticas rivais. De início, era apenas um debate sobre arte num jantar de amigos; porém, a discussão ascende na direção de ofensas pessoais, culminando nos dois contendores que chegariam às vias de trocarem bofetões, não fossem, entretanto, contidos pelos amigos. Penso não ser disparatado ver nesta divertida contenda uma sátira da Questão Coimbrã:

– Pegaram-se outra vez – veio dizer Dâmaso a Carlos, aproximando-se da varanda. – É por causa do Craveiro. Estão ambos divinos!

Era com efeito a propósito de poesia moderna, de Simão Craveiro, do seu poema *A Morte de Satanás*. Ega estivera citando, com entusiasmo, estrofes do episódio da Morte, quando o grande esqueleto simbólico passa em pleno sol no Boulevard, vestido como uma cocotte arrastando sedas rumorosas: E entre duas costeletas, no decote, / Tinha um «bouquet» de rosas! E o Alencar, que detestava o Craveiro, o homem da Ideia Nova, o paladino do Realismo, triunfara, cascalhara, denunciando logo nessa simples estrofe dois erros de gramática, um verso errado, e uma imagem roubada a Baudelaire! (idem, op.cit., p.104)

Realço os elementos da cena: um velho poeta romântico decadente, defensor da tradição e da língua portuguesa, contra um jovem e insolente partidário do realismo. São elementos da célebre Quentão Coimbrã, tratados irreverente e caricaturalmente por Eça. Não falta na cena uma referência ácida à atuação dos críticos literários de Portugal:

Craft, no entanto, impassível, bebia aos goles a sua chartreuse. Já presenciara, mais vezes, duas literaturas rivais engalfinhando-se, rolando no chão, num latir de injúrias: a torpeza do Alencar sobre a irmã do outro fazia parte dos costumes de crítica em Portugal: tudo isso o deixava indiferente, com um sorriso de desdém. (idem, op. cit., p.105)

Há no romance, ainda, uma hesitação entre uma simpatia para com Alencar, e entre uma severidade, como vemos a seguir: primeiro, o narrador analisa minuciosa e impiedosamente o poeta; mais à frente, há certa consideração pelo personagem, numa comovente defesa feita por Craft:

Pobre Alencar ! O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados a milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as brutalmente e mostrando-lhes a lesão, como a cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão preciosos e tão dúcteis, apanhando em flagrante a linha, a cor, a palpitação mesma da vida; tudo isso (que ele, na sua confusão mental, chamava a Ideia Nova), caindo assim de chofre e escangalhando a *catedral romântica, sob a qual tantos anos ele tivera altar e celebrara missa*, tinha desnortado o pobre Alencar e tornara-se o desgosto literário da sua velhice. Ao princípio reagiu. «Para pôr um dique definitivo à torpe maré», como ele disse em plena Academia, escreveu dois folhetins cruéis ; ninguém os leu ; a «maré torpe» alastrou-se, mais profunda, mais larga. (Idem, op.cit, p.98)

Temos não apenas um incisivo retrato do poeta, mas também um apanhado da impressão que as ideias novas geravam em seus contemporâneos. Quase sempre discreto ao longo do romance, desta vez o narrador ressalta a hipocrisia de Alencar e desnuda as supostas motivações por trás da resistência à nova estética. Mais à frente, dá conta do passado libertino do escritor, fulminando sua aura de homem virtuoso.

Mas já perto do fim do romance, aos de Craft, o narrador nos apresenta Alencar de uma maneira inusitada - e com mais um bocado de ironia: a cultura portuguesa é denunciada como cheia de pose e afetação; o único homem sincero é, paradoxalmente, o poeta tolo, decadente, romântico:

Craft, no sarau, só gostara do Alencar. Ega encolheu violentamente os ombros. Ora histórias! Nada podia haver mais cômico que a Democracia romântica do Alencar, aquela República meiga e loura, vestida de branco como Ofélia, orando no prado, sob o

olhar de Deus... Mas Craft justamente achava tudo isso excelente por ser sincero. O que feria sempre, nas exposições da literatura portuguesa? A escandalosa falta de sinceridade. Ninguém, em verso ou prosa, parecia jamais acreditar naquilo que declamava com ardor, esmurrando o peito. E assim fora na véspera. Nem o Rufino parecia acreditar na influência da religião; nem o homem da barba bicuda, no heroísmo dos Castros e dos Albuquerque; nem mesmo o poeta dos olhinhos bonitos, na boniteza dos olhinhos... Tudo contrafeito e postiço! Com o Alencar, que diferença! Esse tinha uma fé real no que cantava, na fraternidade dos povos, no Cristo republicano, na Democracia devota e coroada de estrelas... (Idem, op. cit., p.370)

O embate entre realismo e romantismo perpassa toda a narrativa de *Os Maias*. Mas não há um vitorioso. Ambos representantes de tais estéticas rivais são apresentados de maneira caricatural. Aí temos um Eça maduro, um tanto cínico e desiludido; é o Eça dos Vencidos da Vida. Não temos mais o Eça das Conferências do Casino.

6. O romancista Gonçalo Ramires

Na *Ilustre Casa de Ramires* (1900), Gonçalo⁸ se propõe escrever um romance histórico. Não escreve por ambição artística sincera, como um Alencar, mas para galgar um lugar destacado na política: a obra lhe daria destaque, facilitando sua eleição. Ainda assim, aparece como uma referência importante para a compreensão de como Eça via o romantismo em Portugal na época e de como tratava a estética romântica.

O modelo alardeado por Gonçalo seria o romance *Salambô* (1862); mas o resultado, na verdade, é um texto escrito segundo a estética romântica - talvez uma paródia de Herculano, como indica a constante presença e referência a obras como *O monge de cister*. E suas idéias são plagiadas de um poema romântico escrito pelo seu tio no passado.

Eça parece reforçar a falta de originalidade e estagnação cultural lusitana nessa época; a idéia de imitação, ou importação de modelos estrangeiros está presente em diversos momentos de sua obra. Mais de uma vez, por exemplo, seus personagens parecem copiar o início de *Salambô*, de Flaubert: “já martelava a primeira linha do

⁸ O leitor poderá objetar que Ramires era um fidalgo e não um burguês. Em resposta, cito uma observação de Brunschwig, citado por Löwy e Sayre em *Revolta e melancolia* o trecho dão conta que teria havido um “quase-monopólio da cultura açambarcado pela burguesia, na Prússia...: São eles sobretudo que escrevem. Impõem suas fórmulas aos que escrevem. Impõem suas fórmulas aos que pretendem refletir... o nobre que deseje pensar não o consegue fazer a não ser de maneira burguesa; além disso, a opinião pública da monarquia prussiana é a da ordem burguesa” (apud LÖWY; SAYRE, 1994, p.81). Mesmo guardadas as devidas proporções, há de se aceitar que a cultura burguesa era hegemônica tanto na Alemanha quanto na Europa. O fidalgo Gonçalo Ramires, envolvido por tal atmosfera, não poderia senão pensar como os burgueses de sua época.

conto, à maneira lapidária da *Salambô* – ‘Era nos Paços de Santa Ireneia, por uma noite d’inverno, na sala alta da Alcaçova...’” (QUEIRÓS, 2000, p.17). Nas memórias e notas, que antecedem as cartas de Fradique, o narrador-biógrafo alude a sua intenção de compor um conto que começaria de forma bastante parecida: “Era no Cairo, nos jardins de Chubra depois do jejum do Ramadão...” (idem, 1946, p.45). Por fim, mais à frente, fala da intenção de Fradique escrever um romance que começaria assim: “Era em Babilônia, no mês de Sivanu, depois da colheita do bálsamo” (idem, op. cit., p.119). Ainda que se inspirem no realista Flaubert, é quase certo que seu resultado seria mais uma obra submetida ao modelo romântico.⁹

A impressão que a obra, inédita ainda, causa nos pares de Gonçalo é uma maneira irônica de Eça mostrar a tacanha cultura portuguesa: deslumbrável e provinciana. A expectativa que gera é absolutamente desproporcional às circunstâncias de sua composição, bem como em relação ao talento, erudição e ambições do fidalgo:

Lá encontrei também o Castanheiro... Entusiasmado com o teu Romance. Parece que nem no Herculano, nem no Rebelo existe nada tão forte como reconstrução histórica. O Castanheiro prefere mesmo o teu realismo épico ao do Flaubert, na *Salambô*. Enfim, entusiasmado! E nós, está claro, ardendo por que apareça a sublime obra. (idem, 2000, p.185)

Assim como seus amigos, Gonçalo também julga sua obra distante do romantismo: “Na realidade só lhe restava transpor as formas fluidas do Romantismo de 1846 para a sua prosa tersa e máscula (como confessava o Castanheiro), de ótima cor arcaica, lembrando o Bobo” (idem, op. cit., 2000, p.7). Parece não perceber que está imerso no romantismo: para ele, romântico era o poema de 1846, não a obra que compunha agora. Mais à frente, ficamos sabendo que pretende “compor um Romance moderno, dum realismo épico, em dois robustos volumes, formando um estudo ricamente colorido da Meia-Idade Portuguesa...” (idem, op. cit., p.15). Fica evidente o atraso e a marginalidade cultural portuguesa: falta consciência estética para dar conta de qualquer projeto de vulto dentro do panorama literário.

⁹ Alencar, como convinha ao absoluto romântico que era, também pretendia compor um romance histórico: “Alencar, já desanuviado, foi acompanhá-los pelo Aterro. E falou sempre, contando o plano de um romance histórico, em que ele queria pintar a grande figura de Afonso de Albuquerque, mas por um lado mais humano, mais íntimo: Afonso de Albuquerque namorado: Afonso de Albuquerque, só, de noite, na popa do seu galeão, diante de Ormuz incendiada, beijando uma flor seca, entre soluços. Alencar achava isto sublime” (idem, 1973, p.185).

4. Fradique Mendes: o dândi

Besides being a key figure in Wilde's dramatic universe, the dandy assumes an equally important role in Eça's fictional universe.

Laura Fernanda Bulger

Em *O homem revoltado* Albert Camus escreve que a figura mais original da revolta romântica é o dândi e não o revolucionário. Pois Eça nos deu uma figura dessa estirpe: Fradique Mendes.

Fradique Mendes é um personagem que causa perplexidade. Na *Correspondência de Fradique Mendes* (1900), a estratégia de dar voz a vários depoimentos sobre o supremo dândi de Eça, potencializa as ambigüidades e contradições desse personagem fascinante. E a personalidade de Fradique é fruto de um texto cuja estrutura é não menos admirável. A estruturação da obra instaura uma rede complexa de vozes, muitas vezes conflitantes em torno da personalidade do herói, criando inúmeras incertezas quanto à verdade, o que conseqüentemente torna muito arriscado ter uma imagem definitiva e segura sobre o personagem. O narrador-biógrafo, encomiasta, agrega breves depoimentos de outros notáveis, entre eles, Oliveira Martins. Temos, logo em seguida, alguns detalhes que contradizem ou colocam em dúvida pontos do caráter de Fradique: assim, temos a ironia de que, a exemplo do criticado personagem que aparece numa de suas cartas, o Pacheco, também Fradique nada produziu, em nada contribuiu com a cultura da época. Segundo seu biógrafo apenas “passou no mundo, sem deixar outros vestígios da formidável atividade do seu ser pensante”. Vejamos alguns aspectos desse dândi.

À maneira romântica, louva a natureza e a vida selvagem e despreza a civilização; mas não abre mão das benesses que esta mesma civilização proporciona, como suas cabaias, camisas e lenços de seda. Outra incerteza que temos a respeito de Fradique é quanto a sua erudição: há diversas passagens de suas memórias e de suas cartas que corroboram essa sua condição de erudito. Fradique fala cinco idiomas; demonstra seguros conhecimentos etnográficos, como quando enumera e mostra ao estupefato narrador-biógrafo as várias etnias árabes numa feira; discorre sobre poesia árabe contemporânea, sobre religiões orientais. No entanto, Laura Bulger diz que

He shows equal indifference or ignorance in other areas offending his biographer with the commentaries he makes on French writers, or with the manner in which he treats Voltaire,

who deserves the same attention given to Calino. Ironically, the narrator insists on telling us that Fradique orders reams of books from Hachette and that his living-room table is adorned with two volumes, on which petals of roses are piled up. It is as if the exemplary pages written by Father Manuel Bernardes or the evolutionist theories of Charles Darwin remained unread and were used as mere decorations in a carefully arranged setting. (BULGER, p.3)

Assim, quando Fradique choca o narrador-biógrafo com sua opinião sobre Baudelaire, podemos ter apenas um ato teatral de dândi interessado em exhibir-se. Torna-se, portanto, problemático definir o que é pose e o que é sincero em Fradique, pois detalhes denunciam algo de ambíguo: por exemplo, os volumes de Darwin e Padre Manuel Bernardes foram realmente lidos, ou se tratavam de componentes de arranjo decorativo?

Seu comportamento é sempre contraditório, como também suas idéias. Fradique, acusado de preferir Paris e de desejar o Portugal do século XVIII para “regalar-se de pitoresco e de arcaísmo...”, rebate acusando os “homens de letras de Portugal, esticados nas gravatas e nas idéias que toda a Europa usa”. Bulger interpreta esse comportamento contraditório como constituinte da natureza do dândi:

The frivolity of the Wildian dandy is underlined by an eccentric and exhibitionist conduct, not greatly different from Fradique's, whose sudden entrances and unexpected exits enhance the theatricality of his representation. The same frivolity is seen in the vacuity of the sentences the dandy utters, which assume an aphoristic tone, like the ones said by the Lusitanian dandy, or in the elegance of his dressing, used, like language, to disguise his true nature. (Idem, p.3)

Mais uma vez, devido, entre outras coisas, ao diletantismo dândi que nada produz, o impasse da questão da estagnação da cultura em Portugal não encontra uma saída em sua obra: permanece incapaz de se integrar à modernidade da civilização representada pelas nações vanguardistas na produção cultural. O que fica é o pessimismo de Eça, dada a sua descrença no homem português.

O civilizadíssimo Fradique, absolutamente parte daquela civilização impossível em Portugal, foi provavelmente uma brincadeira de Eça, mais um produto visando preencher um espaço dentro dos tipos burgueses de sua obra. Talvez seja seu personagem mais fascinante, pois se destaca dos demais combinando qualidades difíceis de serem conciliadas numa personalidade: aventureiro que lutou ao lado de Garibaldi e erudito falante de cinco línguas, conhecedor de culturas do mundo todo; de certa forma, um patriota saudosos do “velho Portugal” e ao mesmo tempo um dândi sofisticadíssimo

e cosmopolita. Apesar de toda simpatia que esse dândi nos inspira, não é ele que se destaca ao ponto de redimir o homem português de Eça.

5. Considerações finais

Em carta a Ramalho Ortigão escreveu Eça:

Em Portugal há um só homem – que é sempre o mesmo, ou sob a forma de dândi, ou de padre, ou de amanuense, ou de capitão: é um homem indeciso, débil, sentimental, bondoso, palrador, deixa-te ir, sem mola de caráter ou de inteligência que resista contra as circunstâncias. É o homem que eu pinto – sob os seus costumes diversos, casaca ou batina. E é o Português que tem feito este Portugal que vemos...¹⁰

Podemos, dessa forma, ver a crítica do romantismo como uma crítica à cultura portuguesa em geral. Seja na forma de um Alencar, um Gonçalo ou um Fradique, o que está sempre latente é o sentimento de desencanto com a realidade portuguesa, incapaz de competir com o resto do mundo culturalmente desenvolvido da época. Mesmo que saibamos que tenha havido algum exagero em suas representações, ainda assim seus escritores atrelados ao romantismo revelam algo da atmosfera cultural que se respirava na época. Foi a maneira de Eça combater o que julgava antiquado, decadente e, por isso, pernicioso para o outrora glorioso Portugal. Aos motivos do declínio da nação, expostos por Antero de Quental no seu *Causas da decadência dos povos peninsulares*, talvez Eça acrescentasse o romantismo como um efeito dessa decadência a ser combatido e superado.

Referências:

BORNHEIM, Gerd. Filosofia do Romantismo. In: GUINSBURG, J (Org). O romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1993, 3^a. ed.

MENDES, Margarida Vieira. In: BUESCU, H. C. (Coord.). **Dicionário do romantismo literário português**. Lisboa: Caminho, 1997.

BULGER, Laura Fernanda. **The Importance of Being Fradique**. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/congressocean/Laura-Bulger.doc>> Acesso em 25 set.2008.

¹⁰ CAMPOS, Agostinho (org.): *Eça de Queirós – Seleta crítico-literária* vol. II. Lisboa: Aillaud-Bertrand, 1923, 2. ed. p.12.

CAMPOS, Agostinho de. *Eça de Queirós: selecta crítico-literária*. Lisboa: Aillaud e Bertrand, 1923, V.2.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia** – O romantismo na contramão da modernidade. Tradução de João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1994, 26ª ed.

QUEIRÓS, Eça de. **A correspondência de Fradique Mendes**. Porto: Lello, 1946.

_____. **A ilustre casa de Ramires**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000, 20ªed.

_____. **Os Maias**. São Paulo: Formar, 1973.

QUENTAL, Antero de. *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Disponível em: <http://mestradohistoriadaarte.wikispaces.com/file/view/A._Quental_CausasDaDecadenciaPovosPeninsulares.pdf> Acesso em 18 ago.2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS – SC: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA(GEM), IDENTIDADE E ENSINO

Taís Regina Güths (Mestranda) – UEPG

0. Introdução

Este trabalho se configura como uma forma de discutir resultados obtidos por meio de um trabalho de conclusão de curso apresentado em 2012, o qual teve por objetivo discutir algumas questões referentes ao multilinguismo e ao multiculturalismo relacionado à imigração em uma cidade específica, a saber, Itaiópolis, localizada em Santa Catarina, cidade essa em que essas características se fazem visivelmente presentes.

Desse modo, pensando na relação entre língua(gem), identidade e ensino, cabe afirmar que o objetivo deste artigo é discutir ações realizadas por duas escolas estaduais, uma rural e outra urbana, abordando: a) como os projetos políticos pedagógicos (PPP) definem sua comunidade escolar, abordando também questões como identidade e cultura; b) verificar se há algum projeto que busque trabalhar com as línguas de imigração; c) como duas professoras, uma de cada escola, discutem questões presentes no PPP, já que esta pesquisa conta com um momento de entrevistas escritas nas quais foram selecionados alguns trechos destes documentos para serem problematizados.

Vale ressaltar que a metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por meio da qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as participantes. Salienta-se que as entrevistas são diferentes, pois o objetivo das perguntas foi discutir o Projeto Político Pedagógico de cada uma.

A fim de que a discussão possa ser ampliada, antes de se discutir os resultados da pesquisa, será trazido um breve referencial teórico sobre questões de extrema importância para se pensar em algumas questões suscitadas pelas análises aqui apresentadas. Desse modo, primeiramente, buscaremos discutir políticas linguísticas na relação com língua(gem), identidade e ensino, em um retrospecto que considera alguns

momento específicos da história de nosso país que nos subsidiam em discussões sobre o modo como tais questões são pensadas no contexto de pesquisa.

1. Políticas linguísticas: relações entre língua(gem), identidade e ensino

A fim de discutir algumas relações entre políticas linguísticas considerando temas como língua(gem), identidade e ensino, acreditamos ser relevante que a discussão parta do entendimento de que o multilinguismo é a norma, não a exceção (COUTO, 2009). Desse modo, contrariando a visão tida por muitos de que o Brasil é monolíngue, trazemos alguns dados. De acordo com Oliveira (2002),

No Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngue. (OLIVEIRA, 2002, p. 83-84).

Assim, como visto na citação acima, percebe-se que o multilinguismo está presente em praticamente todos os países. Apesar disso, conforme já apontado, temos, em nosso país, o mito do monolinguismo, o qual acaba por ser mais bem entendido quando se pensa em identidade, principalmente, em se tratando da busca por uma identidade nacional essencialista.

Silva (2000) nos traz alguns esclarecimentos sobre o tema. Para ele, identidade nacional se faz presente por haver uma necessidade de

[...] criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum.

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição nas nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. (SILVA, 2000, p. 85).

Dessa forma, entendendo a forte relação entre a língua e a identidade nacional, é que essa discussão se relaciona com o pensar sobre políticas linguísticas, principalmente, em se tratando do contato entre línguas e do deslocamento de identidade nacionais.

Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir o que vem a ser nação. Nas palavras de Hall (2006),

[...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* de nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2006, p.49, grifo do autor).

Além de entendermos a nação como um sistema de representação cultural, é relevante pensarmos que o conceito de nação geralmente não engloba a diferença, pois a maioria das nações possui várias culturas separadas, que só foram unificadas a partir de um longo processo de conquista violenta, no qual houve a “supressão” da diferença cultural (HALL, 2006) – tudo em nome de que houvesse apenas um sistema de representação cultural.

Consoante ao visto acima, pode-se pensar no que Pinto (2008) afirma sobre nação, para a autora,

[...] o principal critério de homogeneidade para uma língua era seu território, que definia também os limites de sua comunidade. Esse critério foi herdado da tradição do conceito de nação. Como aponta Mignolo (2003), a nação emergiu como o conceito ontológico de fundação do Estado moderno, especialmente a partir do século XVII, quando o processo de colonização está a pleno vapor: “No início do mundo moderno as línguas eram ligadas a territórios, e as nações se caracterizavam pelos elos ‘naturais’ entre elas.” (MIGNOLO, 2003, p. 302) (PINTO, 2008, p. 1460).

Entre esses elos “naturais”, estava o compartilhar da mesma língua, porém, com as migrações e diásporas, esse conceito foi desestabilizado, pois, em um mesmo território, havia pessoas que possuíam diferentes primeiras línguas e, dessa forma, outras culturas, identificando-se com outras nações.

Porém, vale lembrar que, em nome da preservação de ideologias nacionais, de identidades nacionais, houve a defesa da pureza da língua, a qual era associada a um território, em outras palavras, um povo, uma língua, uma nação. (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim, de acordo com Hall (2006), para a formação de uma cultura nacional, há a preocupação com a criação de padrões de alfabetização universais, bem como com a busca por se ter apenas uma língua vernacular, sempre relacionando essa criação com um sistema educacional nacional. Nesse ponto é que podemos pensar na forte relação entre políticas linguísticas e ensino, a partir da busca por *uma* identidade nacional. Desse modo, é importante termos em mente que políticas linguísticas as quais objetivam o monolinguismo se relacionam com a manutenção de identidades nacionais que não podem valorizar a diferença.

Nesse sentido, a presença do mito do monolinguismo pode ser mais bem problematizada. De acordo com Cavalcanti (1999),

No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue, mas [...] essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do "perigo" de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo. (CAVALCANTI, 1999, p. 397).

É nesse sentido que vemos o porquê de haver o apagamento dessas comunidades, por isso é que entendemos que não há como discutir multilinguismo sem pensar em políticas linguísticas, principalmente no que tange o pensar sobre o ensino em meio a tantas línguas, culturas e identidades.

Segundo Calvet (2007), políticas linguísticas podem ser entendidas como determinações “das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11). Sobre essa questão, é necessário se ter clareza sobre o fato de que a implementação de uma política pelo Estado não está livre de contaminações ideológicas (CALVET, 2007).

Nesse ponto da discussão, já foi possível perceber como a busca por uma identidade nacional essencialista pode mover políticas linguísticas. A partir disso, passemos a refletir sobre o histórico das políticas linguísticas no Brasil, a fim de perceber como a questão do ensino é utilizada no planejamento linguístico, ou seja, no momento da implementação das políticas.

Iniciando esta discussão pela chegada dos portugueses ao Brasil e a relacionando com a manutenção das línguas indígenas, vemos que há, aproximadamente, no país 200 línguas indígenas, porém, de acordo com Oliveira (2002), já fomos muito mais um território plurilíngue do que somos hoje.

Isso se explica quando compreendemos que “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa.” (OLIVEIRA, 2002, p. 84).

Sem desconsiderar a influência de ações tomadas contra as línguas autóctones, como as indígenas, optamos por fazer um recorte, abordando apenas as políticas linguísticas relacionadas às línguas de imigração, foco deste trabalho, uma vez que tais políticas devem ser olhadas de maneira detida.

Segundo Altenhofen (2004), “Historicamente, pode-se dizer, a política linguística para essas populações de imigrantes alternou entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas.” (ALTENHOFEN, 2004, p.83, grifos do autor).

Nesse sentido, vale lembrar as políticas adotadas por Getúlio Vargas no Estado Novo, pois, segundo Oliveira (2002), o regime ditatorial deste marca o ponto alto da repressão às línguas de imigração, isso por meio do processo de nacionalização do ensino. Nesse ponto fica bastante evidente o papel do ensino como um meio de controle do uso das línguas.

A partir dessa repressão, houve o fechamento de escolas e de gráficas, bem como perseguição e tortura contra quem falasse suas línguas maternas. (OLIVEIRA, 2002). Como consequência disso, o mesmo autor explica que, naquela época,

644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1940 (Mortara, 1950). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural [...]. (OLIVEIRA, 2002, p.88).

Sobre essa política linguística repressora, Altenhofen (2004) elucida que todo o clima tenso gerado pelas duas guerras mundiais acabou por acirrar as medidas de assimilação que forçava os imigrantes a apenas falarem português.

Dessa forma, é possível perceber que a nacionalização do ensino estava relacionada com a possível identificação desses imigrantes com seus países de origem, o que, em meio à guerra, seria um problema a ser enfrentado pelo Estado. Assim, a “solução” encontrada foi proibir o uso das línguas de imigração, o que reforça ainda mais o que foi discutido sobre a relação entre língua(gem) e identidade.

Nesse sentido, explica-se o porquê de a campanha de nacionalização das zonas coloniais ter se tornado ainda mais contundente a partir de 1942 “quando o Brasil rompeu relações diplomáticas e em seguida declarou guerra à Alemanha de Hitler e à Itália de Mussolini”. (SEIFFERT, 2009, p. 84).

Dessa forma, segundo Rajagopalan (2004), “o estandarte da linguagem é levantado como afirmação da nacionalidade e da integridade nacional a cada vez que há uma suposta ameaça externa” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 31).

Assim, compreende-se o porquê dessa repressão a partir da nacionalização do ensino, porém não podemos deixar de atentar para como se deu esse processo, bem como para as consequências dele.

De acordo com Oliveira (2002), durante esse processo, as crianças eram estimuladas a denunciar se os pais falavam italiano ou alemão em casa, o que, para o autor, criou sequelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos, os quais, ainda que falassem alemão, consideravam-se brasileiros.

Altenhofen (2004) ainda nos explica com um maior detalhamento como se deu essa política de nacionalização. Segundo ele,

- 1º. impediu o acesso ao ensino de alemão-padrão e o desenvolvimento de uma cultura letrada, em curso, nessa língua;
- 2º. exigiu o ensino exclusivo do português, sem dar as condições necessárias para tal;
- 3º. obrigou a população alóctone a optar entre o silêncio e a variedade dialetal local que restou como língua de comunicação entre os membros do grupo. (ALTENHOFEN, 2004, p. 84)

Dessa forma, é possível notar como se deu a criação do mito do monolinguismo, sempre por meio de ações violentas por parte do Estado, as quais acabaram por interferir na cultura e, por consequência, na identidade daqueles que foram impedidos de fazer uso de suas línguas maternas.

Assim, precisamos ter clareza sobre essa história que infelizmente está marcada por políticas linguísticas repressoras e violentas, para que possamos trabalhar em uma escola que não continue a reproduzir essas políticas, mas que seja um espaço de luta pela manutenção, resgate e, principalmente, respeito por essas línguas e culturas que o Estado buscou apagar.

2. Políticas linguísticas: alguns apontamentos a partir da análise dos dados

A análise dos dados foi dividida por escola, uma vez que, como já afirmado, as entrevistas partem, na maioria das questões, de trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos. Desse modo, apresentaremos, primeiramente, a análise da entrevista realizada na Escola de Educação Básica Paulo Cristiano Heyse e, posteriormente, a realizada na Escola de Educação Básica Virgílio Várzea

2.1 Escola de Educação Básica Paulo Cristiano Heyse

A Escola de Educação Básica Paulo Cristiano Heyse foi fundada em 1906 e está localizada no Distrito de Moema, bairro este localizado no interior do município,

sendo mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação.

Esta entrevista foi organizada a fim de ser respondida pelo responsável pela escola e/ou pelo projeto político pedagógico. Porém, a equipe pedagógica a encaminhou para ser respondida por uma das professoras, a professora de História, uma vez que há algumas perguntas que tratam de imigração. Salientamos que essas perguntas foram geradas por discussões já presentes no PPP, entre elas a questão da imigração.

A primeira perguntava acerca de uma informação trazida pelo PPP, a de que a comunidade escolar é formada por descendentes de poloneses, ucranianos e alemães. Assim, foi questionado como se dá o trabalho em relação à cultura dos descendentes. A participante 3 responde da seguinte forma: “É trabalhado através de textos, depoimentos de pessoas mais velhas da comunidade e visitas a Igreja “São Pedro e São Paulo” construída por imigrantes Ucranianos”.

Essa resposta ganha mais sentido quando se entende que esta é professora de história, ou seja, a imigração é um de seus conteúdos. Além disso, segundo ela, a maioria das famílias ainda preserva a culinária, como os pratos típicos (aluske e pirogue), bem como a língua polonesa e ucraniana.

Há um trecho no PPP que nos chamou a atenção, segundo ele, é papel do professor

Propiciar aquisição do conhecimento científico, erudito e universal para que os alunos reelaborem os conhecimentos adquiridos e elaborem novos conhecimentos, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social do educando, garantindo-lhe a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (PPP, 2011, p. 8).

Ou seja, o documento afirma que é muito importante valorizar a cultura local, sem deixar de considerar o acesso a outras fontes. Então, perguntamos quais são esse valores culturais que devem ser respeitados. Na resposta a essa questão é que chegamos a ponto bastante recorrente em várias repostas: a religião. Nesse sentido, de acordo com Wachowicz (2002), “Embora a prática dos costumes trazidos pelos imigrantes tenha-se tornado cada vez mais rara, os descendentes conservaram e procuraram transmitir aos filhos a religiosidade que herdaram dos antepassados” (WACHOWICZ, 2002, p. 442). Isso porque transmitir a cultura para as novas gerações é um modo de reafirmação de identidade.

Além disso, a participante 3 traz uma problematização bem interessante, pois,

segundo ela, “É trabalhado na escola a questão do preconceito contra os indígenas que vivem na reserva do Bugio próximo a Escola”. Retornando ao já discutido com relação à história da imigração, vemos que esse conflito ainda perdura.

Porém, apesar desta afirmação, a participante não respondeu uma pergunta que poderia complementar essa discussão. Esta pergunta buscava entender melhor um trecho do próprio PPP, que diz

O eu e o outro: o ser humano se constrói na relação com o outro. Desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar desta significação, toma contato com a história, a cultura e a ideologia do social no qual está inserida. (PPP, 2011, p. 12).

A partir disso, a pergunta dizia: “Pensando nesse encontro do “eu” com o “outro”, provavelmente surjam conflitos. Dessa forma, quais são os conflitos gerados?”. Porém, apesar de se aproximar do que foi respondido na questão anterior, a participante não respondeu essa questão, dizendo que deixou em branco foi o que não estava ao seu alcance para responder. Nesse sentido, nota-se uma falta de subsídios por parte da professora para discutir temas presentes no próprio projeto político pedagógico da escola.

Outro ponto levantado durante a entrevista foi o trabalho a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais trazem também os temas transversais e, entre eles, o de Pluralidade Cultural. Esse é um dos pontos também trazidos pelo PPP com relação à questão da cultura, por isso a última questão da entrevista foi sobre isso. Ela dizia: Sabendo que a escola trabalha a partir dos temas transversais, como é o trabalho com a Pluralidade Cultural, já que a comunidade escolar é multicultural?

Na resposta dessa questão, a participante apenas afirmou que a pluralidade é inserida nos conteúdos trabalhados pelas disciplinas, porém não detalhou como é o trabalho de uma maneira mais específica. Vale ressaltar que os temas transversais, de acordo com a proposta, devem ser inseridos nas diferentes disciplinas, assim, percebemos que a resposta foi vaga por não nos dizer de que modo a cultura da própria comunidade escolar ganha espaço.

É justamente nesse ponto que queríamos chegar, pois no PPP não há menção a projetos que promovam a cultura local e nem um trabalho com as línguas de imigração, apesar de na entrevista haver a afirmação de que as famílias ainda preservam a língua ucraniana e a polonesa.

Então, como já visto, a busca ainda é pela unificação por meio de uma língua, pois é ela que é entendida como o laço imaginário que “liga” as pessoas, as quais, sem esse laço, seriam indivíduos isolados (SILVA, 2000). Realidade esta que pode ser comprovada pela análise do PPP aqui proposta, a qual mostrou que o ideal a ser buscado ainda é não é um ideal não essencialista.

2.2 Escola de Educação Básica Virgílio Várzea

A Escola de Educação Básica Virgílio Várzea, fundada em 1942, está localizada no Centro do município e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante - Magistério: Habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil, sendo a maior escola da cidade em termo de números de alunos. Esta entrevista foi realizada com a orientadora da referida escola.

As duas primeiras perguntas partiram de um trecho do PPP. Havia a afirmação de que a comunidade escolar era constituída por descendentes de alemães, poloneses, ucranianos, indígenas e em menor número por outras etnias. Dessa forma, questionamos primeiramente se, entre os descendentes de imigrantes, há alunos que ainda mantêm traços da cultura dos imigrantes. A resposta obtida foi:

Em nossa escola, há mais descendentes de alemães e nos bairros há descendência de outras etnias. Quanto às tradições, o que é preservado é a religiosidade e alguns aspectos da cultura como pratos típicos, festas e outros.

Nessa resposta, pode-se ver uma desinformação com relação à própria comunidade escolar, pois esta escola, apesar de se localizar no centro, atende crianças de vários bairros. Além disso, há transporte escolar que traz os alunos do interior para estudarem nessa escola. Salientamos ainda que nessa resposta há mais uma vez uma referência à questão da religiosidade.

Ainda sobre a comunidade escolar, perguntamos se há realmente uma presença efetiva de indígenas na escola, assim como afirma o PPP. Vale explicar que essa pergunta surge do próprio conhecimento sobre a realidade da comunidade, pois indígenas praticamente não são vistos no centro da cidade. A resposta só veio a confirmar essa visão, pois, segundo a participante 2, “Os primeiros moradores do município (quando os europeus vieram para o Brasil) eram os indígenas e houve uma miscigenação. Em nossa escola não existe alunos indígenas.”

O PPP da escola traz a seguinte afirmação, sobre os objetivos desta,

- Reconhecer que nossos alunos diferem nas suas crenças, valores, origem sócio - econômica - cultural e comportamento, dando significados diferentes as suas experiências e vivências.
- Compreender essa diversidade como característica humana, respeitando-a. (PPP, 2010, p. 5).

Este trecho mostra que a escola admite a heterogeneidade, pois vê seus alunos como tendo diferentes características, entre elas, a cultura. Sobre isso, a participante afirma que vê nos alunos diferença religiosa, de hábitos alimentares e de costumes. Porém, apesar das diferenças, assim como afirmou a participante 1, esta também acredita que a escola não enfrenta problemas com relação ao respeito a outras culturas.

Um aspecto bem interessante em que mais uma vez o afirmado no PPP não condiz com as informações trazidas pela entrevista é com relação à Semana Cultural, evento esse descrito como sendo uma forma de se trabalhar em conjunto com a comunidade. Contudo, segundo a participante,

Esta semana aconteceu especificamente numa dada época e com este nome. No entanto, a escola tem um calendário próprio de Homenagens, onde há espaço para atividades culturais específicas.

Assim, vemos que a Semana Cultural, semana essa em que seria possível discutir várias questões importantes com a comunidade, não existe mais, porém ainda consta no PPP. Dessa forma, vemos que a cultura dos imigrantes não encontra mais um espaço específico de discussão.

Sobre a questão do ensino de línguas, esta também não oferece ensino das línguas de imigração, sendo a língua escolhida o Inglês. Na verdade, sobre essa questão vale uma ressalva, pois o PPP explica que a comunidade escolar escolhe a língua a ser trabalhada. Dessa forma, a pergunta foi: “Com relação à língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar para ser trabalhada a partir da 5ª série: Qual a língua escolhida? Por quê?”. E a resposta obtida não nos deixa claro se realmente essa língua foi escolhida e de que forma isso se deu, pois diz: “A língua estrangeira faz parte do currículo proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (Inglês)”.

A partir dessas informações, foi questionado se haveria a possibilidade de se trabalhar com alguma língua de imigração. Segundo a participante 2, “Numa dada época foi feita uma pesquisa para ver se os alunos teriam interesse e não houve uma demanda interessada.”

Vemos nesse trecho que os próprios alunos, descendentes de imigrantes, não

tiveram interesse, de acordo com a participante, em ter aulas das línguas de imigração. Desse modo, vemos que o mito do monolinguismo pode mesmo ter sido internalizado pelos moradores e pelos alunos, mostrando também uma falta de conscientização sobre a importância de se manter as culturas dos diferentes grupos que formam a comunidade em que estão inseridos.

Ressaltamos que, conforme já visto, uma questão que aparentemente muitos veem como natural, como o fato de as línguas terem deixado de serem usadas, também possui uma motivação política. Dessa forma, considerando o mito do monolinguismo, vemos que muitas ações recentes com relação ao resgate dessas línguas têm falhado, como se isso também fosse algo natural. Voltando para o exemplo, como se o fato de os alunos não terem mostrado interesse fosse algo natural.

Vemos, portanto, a necessidade de haver discussões sobre questões relacionadas às línguas de imigração juntamente com a comunidade, a fim de que se possa pensar em um planejamento linguístico que efetivamente dê espaço para a comunidade expressar sua opinião, para que assim sejam pensadas as políticas *in vitro*, isso para que não sejam poucos planejadores para muitos planejados. (CALVET, 2007).

3. Alguns apontamentos finais

Neste trabalho, objetivamos discutir políticas linguísticas que foram e são empregadas na cidade de Itaiópolis. Retomando o principal objetivo, podemos dizer que este foi o de observar e analisar como se dão as políticas linguísticas na cidade principalmente a fim de verificar se são políticas que buscam fortalecer o multilinguismo ou o monolinguismo.

Desse modo, a partir das entrevistas e da análise proposta, pode-se perceber que, apesar de alguns discursos apontarem justamente para a manutenção da cultura e da língua, as ações para que isso ocorra ainda não são ações que efetivamente contribuam para o fortalecimento do multilinguismo.

Retornando a questão já histórica das políticas linguísticas, vemos que as ações realizadas hoje, apesar de não poderem, obviamente, ser comparadas com as políticas buscadas no Estado Novo, por meio da nacionalização do ensino, ainda não dão possibilidades para que quem ainda fale alguma língua de imigração encontre um espaço de utilização na sociedade, como, por exemplo, a escola. Em outras palavras, percebeu-se que a responsabilidade sobre a preservação das línguas de imigração é

passada para a comunidade, a qual deve por meio de políticas *in vivo* buscar manter sua cultura, sem o auxílio de uma política por parte de instituições.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt a. M., n. 1(3): 83-93, 2004.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. **DELTA**, n. 15, p. 385-418, 1999.

COUTO, H. H. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas**. São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Couto. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

PINTO, J. P. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento linguístico. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 1459-1464.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.) **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SEIFFERT, P. A. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): Estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. (Dissertação de mestrado do curso de Linguística) p. 215. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

PROJETO DE EXTENSÃO: RELATOS DAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mirely Christina Dimbarre (especialista) FACEL

Carolyne Mensen (especialista) FACEL

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é destacar a importância e as contribuições da participação no Projeto de Extensão “*Ajudando o menor aprendiz a se comunicar melhor*”, realizado na Graduação do Curso de Letras/Português com Habilitação em Francês e suas respectivas licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, durante o ano de 2010 ao ano de 2011, pelas acadêmicas (na época) Mirely e Carolyne. Também, descrever os conteúdos, os materiais didáticos, as atividades desenvolvidas, em sala de aula, realizando um comparativo com a atuação no Projeto e a atuação no EJA. Verificar e comparar se os conteúdos trabalhados e desenvolvidos no Projeto de Extensão e em Curso Preparatório para Certificação do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão relacionados às Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006). Por fim, enfatizar como a participação no Projeto de Extensão, as vivências, as experiências, influenciaram na formação e na prática das professoras, atuantes (hoje) na Disciplina de Língua Portuguesa, na modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 Projeto de Extensão X Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A participação no Projeto de Extensão “*Ajudando o menor aprendiz a se comunicar melhor*” ocorreu entre os anos de 2010 e 2011, quando as duas participantes

– Carlyne e Mirely – eram graduandas do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Francês e respectivas licenciaturas, tendo como coordenador, por parte da UEPG, o professor Paulo Rogério de Almeida.

O projeto funciona desde 2007, sendo uma parceria da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PMPG), juntamente com a Secretaria Municipal de Assistência Social e o Departamento da Criança e do Adolescente. Para participar do projeto, os jovens precisam estar matriculados na Rede Pública de Ensino, ter idade entre 14 a 18 anos e ter renda familiar que não ultrapasse dois salários mínimos. Os interessados fazem um cadastro, realizam um teste (prova) de conhecimentos específicos das Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de conhecimentos gerais e a elaboração de uma redação; são selecionados os jovens que obterem notas acima de 6.0 (média). Os selecionados frequentam o projeto uma vez na semana, sempre em contra-turno – geralmente à tarde, das 13 horas às 16 horas e 30 minutos – não podendo ter falta sem justificativa, assim como, reprovar ou terem faltas no Ensino Regular.

Os jovens participam das aulas do projeto, tendo uma carga horária de frequência a ser cumprida, não podendo tirar notas abaixo da média 6.0, nas avaliações e atividades realizadas pelos professores regentes em sala de aula. Os jovens participantes têm disciplinas que os capacitam, de certa forma, para o mercado de trabalho, como também, para sua atuação em suas práticas sociais e ainda reforço escolar. Depois de um ano, esses jovens são avaliados e as suas notas analisadas, havendo uma seleção dos mesmos para o ingresso no mercado de trabalho como aprendizes. Com isso, são encaminhados para trabalharem nas empresas conveniadas com a Prefeitura e o Projeto, cumprindo uma carga horária de 6 horas diárias, para que não tenha interferência nos estudos e na participação no projeto.

Em 2012, depois de graduadas, começa-se uma nova jornada, uma nova caminhada. Agora um caminho diferente: o de professoras regentes de classe em um Curso Preparatório de Certificação para o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse curso conta com a participação de alunos desistentes do Ensino Regular (Fundamental e Médio), com faixa etária entre 15 a 60 anos. As aulas são ministradas no período matutino ou noturno, sendo apenas uma vez na semana para cada turma, que possui entre 15 a 35 alunos. Ao final do curso, os alunos fazem uma prova de Certificação para conclusão do Ensino Fundamental ou

Médio, em uma escola credenciada e autorizada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pela Secretaria do Estado.

2.1 Conteúdos ministrados no Projeto e no EJA

No Projeto de Extensão e no Curso Preparatório, a Disciplina de Língua e Portuguesa e Literatura, acompanhadas da Redação, são prioridades que foram e são ministradas pelas professoras.

Os conteúdos referentes a essas disciplinas foram e são trabalhados, conforme as grades curriculares dos estabelecimentos de ensino, priorizando os contextos em que os alunos estão inseridos, suas vivências, os conhecimentos que eles já possuem e trazem para dentro da sala de aula. Dessa maneira, priorizou-se como prática pedagógica, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino da Língua Portuguesa, a articulação de três variáveis: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22).

Sendo assim, dentro da sala de aula, procurou e procura-se trabalhar uma metodologia voltada para as vivências, as expectativas, o cotidiano, o meio em que o aluno está inserido, pois ele é sujeito “fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p.14). Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, segundo Paraná (2008), precisam ser contextualizados, havendo relações interdisciplinares e que de certa forma, contribuam para as práticas sociais (políticas e econômicas), propiciando ao educando “compreender a produção científica, a reflexão científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2008, p.14).

Sobre a interdisciplinaridade, ela sempre esteve presente, na atuação no Projeto e no Curso Preparatório, para que os alunos percebessem e percebam que relacionar conteúdos da Disciplina de Língua Portuguesa com conteúdos das outras Disciplinas é necessário para as práticas escolares e sociais; a interdisciplinaridade “é uma questão epistemológica, está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 27).

Com isso, trabalhou-se no Projeto de Extensão, conteúdos que desenvolvessem as habilidades de expressão oral e escrita nos adolescentes participantes, que

envolvessem seus contextos e cotidianos, direcionando-os para a profissionalização, tais como:

- Identificação da idéia principal e pormenores em textos lidos;
- Determinação de tema, assunto e objetivo do texto ao ler ou redigir;
- Estabelecimento de relações de causalidade, temporalidade, adversidade e outras nos textos;
- Redação, de acordo com as normas, de textos da correspondência oficial;
- Tipologia de composição: estruturação de textos dissertativos, narrativos, informativos, poéticos e mecanismos gramaticais de texto;
- Gramática aplicada ao texto.

Todos esses conteúdos trabalhados no Projeto de Extensão direcionavam os adolescentes, de certa forma, para o mercado de trabalho, mas atendendo

Igualmente os sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos (PARANÁ, 2008, p.15).

No Curso Preparatório, trabalha-se com conteúdos que são voltados para o contexto dos alunos (adultos), seus cotidianos, dentro da Língua Portuguesa. O aluno da EJA precisa relacionar os conteúdos trabalhos na sala de aula com suas “relações de trabalho, gênero, étnicas, culturais, geracionais, religiosas, entre outras” (DCE/EJA, 2006, p.37). Dessa forma, houve uma relação entre as áreas do conhecimento e a Disciplina de Língua Portuguesa, trabalhando:

- Conceitos e exercícios gramaticais;
- Leitura de textos: expressão escrita e oral através de decodificação, compreensão, interpretação e compreensão de textos;
- Tipologia de composição: estruturação de textos dissertativos, narrativos, informativos, jornalísticos, poéticos;

- Atividades com questões abertas, centradas no cotidiano e nos contextos dos alunos (interdisciplinaridade);
- Produções textuais e refações textuais e a literatura: conceitos, leitura de obras, comparações, explorações e debates.

Mesmo sendo uma modalidade diferente da modalidade regular, em questão de tempo, os conteúdos devem ser tratados de maneira efetiva, pois

Não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar. (PARANÁ, 2006, p.26)

Ainda, sobre os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos,

São os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA, ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla o mesmo conteúdo. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos do EJA. (PARANÁ, 2006, p.26)

Certamente, os conteúdos trabalhados na Educação de Jovens e Adultos, devem ser direcionados a maneira que o aluno reflita, apreenda, compreenda, que faça sentido em suas vivências, seu cotidiano,

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados. (PARANÁ, 2006, p.28)

Assim, todos os conteúdos trabalhados em sala de aula no Projeto de Extensão e no Curso Preparatório, foram e são direcionados para que o ensino-aprendizagem acontecesse e aconteça de maneira efetiva, satisfatória e significativa, para que o aluno,

em suas práticas sociais, coloque todo o conhecimento adquirido em sala de aula, pois é preciso formar cidadãos, sujeitos “que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico (...) capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 1998, p. 31).

Enfim, para que todas as transformações ocorram, a escola também tem participação, possuindo um papel importante, pelo motivo de que ela é “um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva” (PARANÁ, 2006, p. 29). A escola media os conhecimentos entre o educando e os saberes, fazendo com que o discente assimile e coloque todo o saber apreendido no meio escolar nas suas práticas sociais.

2.2 De acadêmicas a professoras: uma formação docente

Escolher uma profissão não é algo fácil, precisa-se pensar se será uma boa escolha, se trará benefícios, pesar os “prós e os contras”. Quando se escolhe ser professor, é necessário pensar e repensar sobre as dificuldades a serem enfrentadas dentro da sala de aula, seja de uma escola pública, como a infraestrutura, seja numa escola particular, pela “pressão do ensinar”. Mesmo assim é preciso persistir, pois o resultado final, o aprendizado do aluno, isso sim é gratificante e compensador.

Por todas as razões favoráveis, escolhe-se Licenciatura em Letras, um curso cheio de leituras e mais leituras, discussões e leituras, debates e leituras, gramáticas e mais gramáticas, escrever, e escrever cada vez melhor, voltando-se ao final, para uma formação de Docentes da Língua Portuguesa, para que tudo o que se aprendeu na teoria seja praticado em sala de aula. Sendo assim, Gatti (2009, p.91) ressalta que “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”.

Após estudos e mais estudos teóricos, houve um convite para a atuação no Projeto de Extensão, sendo o primeiro contato das acadêmicas com a sala de aula, com alunos, com uma estrutura diferente da universidade e como professoras. O trabalho de planejar aulas, atividades, direcionar conteúdos para a formação dos adolescentes para o mercado de trabalho, saiu da teoria para a prática, mas de maneira satisfatória. Toda a teorização que ocorre na graduação confronta-se com a prática, não nos mesmos moldes, mas como experiências que a vivência nos mostra e direciona a

Docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho. (GATTI, 2009, p.99).

Depois dessa experiência, outro contato com a prática em sala de aula ocorreu apenas nas docências, durante os estágios obrigatórios. A real atuação como professoras regentes de classe aconteceu na Educação de Jovens e Adultos, uma experiência única, pois mudam-se as visões do contexto escolar, os alunos possuem uma outra “bagagem de conhecimento”, as experiências de vida são outras – talvez sofridas, talvez encantadoras – enfim, tudo muda. Todo o trabalho como professoras, se direciona em

Evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento. (...) O tempo que um educando participa da EJA tem valor próprio e significativo e, portanto, a escola deve superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento. Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros (PARANÁ, 2006, p.29).

A construção do saber e da formação das professoras começou desde a escolha do curso de Letras. A participação no Projeto de Extensão contribui de maneira significativa para a formação das acadêmicas, atuantes como professoras da Educação de Jovens e Adultos, pois fez com que olhassem para a prática em sala de aula de maneira diferente, buscando direcionar os conteúdos da Língua Portuguesa, inserindo-os no cotidiano dos alunos, buscando novas metodologias de ensino, fazendo com que os alunos não apenas estejam na sala de aula por uma certificação, mas sim, por um conhecimento que colocarão em prática dentro do meio em que estão inseridos.

3. Considerações Finais

O Projeto de Extensão foi de grande importância para a formação das professoras, pois todo o aprendizado, as situações vivenciadas, as dúvidas surgidas durante o projeto, refletiram de maneira promissora e significativa na atuação (hoje) como professoras regentes de classe da Educação de Jovens e Adultos.

A aplicação dos conteúdos teóricos e os conhecimentos adquiridos em sala de aula, durante a participação no Projeto de Extensão, aumentaram a visão de mundo das professoras, fazendo com que refletissem sobre sua atuação profissional. Toda essa reflexão faz com que busquem informações a cada dia, materiais diversificados para a aula, direcionando o seu trabalho para que o aprendizado realmente aconteça de maneira significativa, mútua e satisfatória.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Gatti, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP.** p. 90 -102. maio/2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação: MEC/SEF, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Educação: MEC/SEF, 2006.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO MULTISSERIE NO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira (Mestranda) - UEPG

Aparecida de Jesus Ferreira (Doutora/orientadora) - UEPG

1. Introdução

O presente artigo apresenta-se como um recorte de um projeto de pesquisa maior cuja meta é realizar um estudo identitário sobre alunos de uma escola do campo multisseriada. Pois, os sujeitos que habitam o campo quase sempre representaram uma visão estereotipada, é claro, - de atraso, de pessoas sem conhecimento, sem cultura, de que o campo não é bom para viver etc., – e se tratando de uma escola multisseriada, muitas são as narrativas negativas, desde que me aproximei desse contexto, é comum ouvir pessoas dizerem “coitadinhos”; “*porque que não fecha a escola?*” “*põe eles para estudarem na cidade*”. Discursos como esses é que têm cada vez mais fomentado a ideia de que o campo representa “o atraso”. Contudo, os movimentos sociais têm se ocupado de pensar diferente¹.

Para tanto a pergunta que norteia o presente trabalho é: como as representações de identidade e diferença, frente aos “modelos urbanos” são construídas ou negociadas em uma escola do campo multisseriada. O que se pretende é entender como o professor (a) busca, se apropria e constrói novos significados de letramentos/discursos no

¹ A Educação do Campo propõe, segundo Munarim (2010), muito mais que a luta por escola, o movimento enfatiza a necessidade do reconhecimento e emancipação dos povos do campo. Trata, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, uma educação que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que fomente e cultive identidades, autoestima, valores, memórias e saberes locais. Ou seja, o que se propõe é muito mais que a luta pela terra o que se espera: é o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; gestão democrática; as considerações dos tempos pedagógicos diferenciados; e a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 168).

contexto específico de multisserie do campo e de que forma essas ações refletem junto aos alunos. O percurso desenvolvido nesse trabalho contempla na sequência a questão de identidade e formação de professor de língua portuguesa, a terceira seção abordará questões sobre letramento e na quarta seção a trataremos sobre educação do campo e classes multisseriadas.

2 - Identidade e formação de professor

Falar hoje em dia de formação de professores de língua portuguesa é caminhar em direção às características que é própria da modernidade tardia, ou seja, a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais. Mudanças estruturais segundo (HALL, 2011, p. 9) estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais”, agora nos desestabilizam e nos empurram para diferentes direções. Assim, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontam Hall (2011) e Moita Lopes (2002) é a discussão a respeito de identidade que alcança todo e qualquer processo cultural, pois, é no contexto espaço/tempo que os sujeitos vão tendo suas identidades formadas e transformadas, de modo que a maneira como vivemos e vemos as coisas e o modo como nos relacionamos tem impactado diretamente nossas experiências de identidade. Em meio ao discurso do deslocamento/descentramento o sujeito não é visto mais como unificado, completo e coerente, e sim fragmentado, com várias identidades, muitas vezes contraditória e não resolvida e indubitavelmente isso tem ocorrência em diversos lugares, pois cada espaço/tempo tem suas manifestações culturais peculiares.

De modo que é importante pensarmos que a dinâmica que envolve as transformações globais, políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo, estão também batendo à porta das nossas escolas. Bauman (2009), nos faz pensar sobre a modernidade líquida, afirmando que esta não visa ao acúmulo das coisas mas à sua máxima utilização. Ora, “por qual motivo então, “a bagagem de conhecimentos” construídas nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal”? (BAUMAN, 2009, p. 663). O autor nos ajuda a pensar a educação na modernidade líquida sob a mesma ótica do consumismo contemporâneo, que não visa ao acúmulo de coisas, mas ao aproveitamento momentâneo daquele objeto. Portanto, os

conhecimentos obtidos durante a estadia na escola, não fugiriam à regra observada na prática dos consumidores. Não se pode pensar mais um conhecimento eterno, imutável, e intrasferível do professor, ou como afirma Oliveira (2006, p.105) “o conhecimento científico não é a única fonte de saber necessário e constitutivo da formação do profissional docente,” é preciso que se faça relação tanto com o mundo da ciência, como com o mundo da vida.

A discussão sobre educação no contexto do campo tem ganhado espaço e atraído olhares para os que vivem e constroem suas vidas no campo, entre tantas questões, a que tem merecido destaque são as escolas multisseriadas que segundo Arroyo (2010, p. 10) “estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escola do passado”. Arroyo (2010, p. 10) registra que:

“[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade”.

No entanto, não é uma tarefa fácil superar tais visões negativas sobre o campo e as suas escolas, pois, conforme Arroyo (2010, p.11), estas imagens têm uma intenção política perversa, uma vez que a escola do campo é considerada como não escola, os educadores docentes, como não educadores e a organização curricular não seriada, como inexistente. Essa intenção perversa é constituída por meio do poder simbólico que a linguagem tem, ou seja, estamos rodeados por discursos, e esses discursos nunca são neutros ou inocentes, não podemos aceita-los desprovido de seus significados, pois estes são permeados de poder ainda que simbólico. Essas são ideias que de maneira geral fomentam discursos acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos na escola com multisserie, nos desperta para qual mais responsável tem que ser nosso discurso, pois, a escola sendo um espaço fundamental de construção da vida social, é importante que reconsideremos as narrativas sobre o assunto e para quão responsável tem que ser nosso trabalho enquanto professores de língua portuguesa ou professores de línguas. Pois continuar o discurso de que o campo é um lugar de atraso e as pessoas que lá estão são “ignorantes ou sem cultura” é contar apenas um lado da história.

Ou como compreende Chimamanda Adichie² “nós somos impressionáveis e vulneráveis [...] é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente e será o que eles se tornarão”. Diante das especificidades do contexto de uma escola do campo e multisseriada é importante pensarmos como o discurso sobre educação voltada para os povos do campo é construído em sala de aula pela professora, uma vez que a proposta da Educação do Campo é formar sujeitos críticos e desnaturalizar as tendências que pretendem homogeneizar os indivíduos que habitam o campo.

3. Letramento

De acordo com Freitas (2011, p.46), historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, “a visão estereotipada do atraso [...] sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural”. Nesse contexto de diferenças, espera-se do professor uma maior reflexão da sua prática, dependendo da metodologia utilizada (o letramento como prática social) pode-se esperar um ensino de qualidade, capaz de prepara o aluno para interpretar e agir sobre o mundo.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. De acordo com Soares (2004), o termo “letramento” (terminologia ainda não dicionarizada) vem do inglês “literacy” que surge nos meios acadêmicos, para dar conta do não domínio das competências de uso da leitura e da escrita da população, e por “literacia” também usado em Portugal.

O conceito de letramento então começa a ser discutido a partir da metade dos anos 80, na tentativa de separar os estudos sobre o impacto da escrita dos estudos sobre alfabetização, (Kleiman 2008). De acordo com Soares (2004), no Brasil, alfabetizado era aquele que apenas fosse capaz de escrever seu próprio nome, e mais tarde esse conceito é ampliado para a capacidade do indivíduo de ler e escrever um bilhete simples. Soares (2004) observa que, na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados:

² Escritora nigeriana. O vídeo “O perigo de uma única história” pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58> – Parte I

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme, literacy e illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...], no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] (SOARES, 2004, p. 8).

Contudo a autora assinala que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, (SOARES, 2004, 14), de modo que a inserção do indivíduo no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*”.

Relacionando essas questões com pesquisas já realizadas sobre educação do campo, na dissertação “*Aqui ele são muito desconfiados – Letramentos, Identidades e Educação do Campo*” de Santos (2013, p. 51), a autora fala que as concepções de “língua e linguagem, identidade e linguagem, identidades sociais” na questão do letramento em relação ao ensino de língua materna “têm sido reconstruídas por um outro viés, que retira o foco da língua em si como uma prática autônoma e fixa o olhar nos processos sociais letrados desenvolvidas pelas pessoas em suas comunidades de origem”. Contudo, os resultados dessa pesquisa foram: a) que há conflitos tanto em relação às identidades dos alunos quanto as práticas de letramento no espaço da sala de aula; b) a cultura urbana ainda legitima as práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa, por não problematizar questões locais e de trabalho trazidas pelos alunos; c) a sensibilidade da professora para essas questões apresentam lacunas, de modo que, a partir dos temas, trazidos pelos alunos, a professora poderia criar eventos de letramento que legitimasse a cultura e questões locais; d) a sequência didática³ desenvolvida pela pesquisadora mostrou que as atividades pensadas especificamente para os alunos rende mais e demonstra mais empenho e comprometimento por parte deles.

A importância dessa pesquisa para esse artigo é que ao abordar formação de professores de língua portuguesa, questões de identidade e letramento no espaço de

³ Ao perceber que as questões propostas de pesquisa não emergiam e que o material didático utilizado na escola apresentava lacunas na abordagem do espaço do campo, a pesquisadora desenvolveu uma sequência didática que contemplou termos mais próximos da realidade dos alunos participantes da pesquisa. E por meio dessa proposta, foi possível verificar que “o processo de discussão dos temas relacionados à comunidade quem que a escola está inserida desestabilizou o processo de letramento autônomo que até então vinha acontecendo durante as aulas observadas”. (SANTOS, 2013, p. 132)

assentamento no MST, os resultados mostraram que o professor de língua portuguesa tem que ter práticas diferenciadas para que o letramento inserido numa perspectiva do ensino crítico aconteça. E a nossa proposta é de justamente refletir sobre a formação de professor de língua portuguesa no espaço tão heterogêneo que é uma escola multisseriada no campo.

Dentro dessa abordagem Santa (2013) reitera que o letramento crítico, inserido na perspectiva do ensino crítico, Pennycook (2001), Cervetti; Pardales & Damico (2011), Kellner (1998), citados por Santos (2013, p.6) “surge apresentado sob a perspectiva da linguagem sempre ligada a outras preocupações sociais e políticas” e que essa luta “se materializa pela contestação dos significados dados que estão ligados a disputas pela posse de conhecimento, poder, status ou recursos naturais”. O letramento enquanto prática social, (SOARES, 2010; KLEIMAN 1995, STREET, 2003) é entendido como o uso da escrita em contextos e objetivos específicos. Soares (2010) entende que o sujeito quando apropriar-se da escrita, esta trará consequências sobre o indivíduo, de como que seu estado ou condição nos aspectos sociais, culturais, cognitivos, linguísticos e econômicos é alterado.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (2010, p.39).

Ou seja, letramento será, portanto, o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em contextos específicos e de acordo com as necessidades. Street (2003) posiciona-se estabelecendo a distinção entre “Letramento Autônomo” e “Letramento Ideológico”. A concepção que envolve o letramento autônomo, pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, neutro e universal, não considerando o sujeito, mas apenas a escrita que seria completa em si mesma. A esse modelo de letramento Street contrapõe com o modelo ideológico, entendendo nesse contexto que as práticas de letramento são sociais e não uma habilidade neutra, ou seja, o efeito desse letramento irá depender do contexto e das estruturas de poder. Kleiman (2008) entende que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação do modelo autônomo de modo que, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 2008, p. 39).

O desafio está em fazer com que a escola perceba que todo o contexto que envolve a discussão acerca do letramento está além do ensino de códigos e regras. Ou como ressalta Ferreira (2006, p. 41) “a meta principal é produzir cidadãos autônomos, e não subservientes, para que assim possam colaborar no processo de promoção de igualdade e justiça social”. Não obstante, o que vemos sobre o campo são discursos assentados na sociabilidade urbana que retarda essa igualdade e estabelece o tempo todo *padrões e modos* de vida “ideais”, que excluem todos os outros modos de representação do mundo e produção de vida. E são essas ideias que se materializam na e pela linguagem e que vão sendo naturalizadas e ganham proporções enormes com o passar do tempo.

Dessa forma, entendo que a problematização da complexidade da vida social passa pela escola, cabendo ao professor construir outros discursos que colabore para a desmitificação do que está posto como regra geral. O papel do professor nesse empate é importante, pois essa discussão tem relação direta com outras estruturas de poder, que se materializam na linguagem que nunca é neutra ou ingênua desprovida de significados. Dentro dessa abordagem reiteramos o que os documentos oficiais chamam atenção para o que realmente seja uma escola do campo, esta tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo.

4. Educação do campo e classes multisseriadas

Molina e Freitas (2011) ressaltam que nos últimos anos, os movimentos sociais e sindicatos rurais organizaram-se a fim de garantir seus direitos, tudo isso articulado com o direito à terra e a educação. Segundo as autoras a novidade dos Movimentos de Educação do Campo, está “principalmente no protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 18).

A nova ideia que o movimento de Educação do Campo traz é justamente a contraposição do conceito tradicional utilizado na educação rural⁴, “A expressão “do

⁴ O ensino no meio rural apresenta algumas características que o acompanham desde o início da organização do sistema de ensino. No entanto, é a partir da década de 1930, que se solidifica a maneira pejorativa de como será tratada essa população. Nesse período quando se referia ao homem do campo, expressava-se uma forma de tratamento, carregado também de juízo de valor: uma vida pacata e sem perspectiva de desenvolvimento; suas atitudes demonstram o conformismo com a situação em que vivem; jeito simples e sem dinamismo ou malícia; sotaque carregado que por muitas vezes usamos justamente para denotar a falta de instrução durante uma conversa ou brincadeira; a cordialidade e simplicidade

campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (BRASIL, 2007, p. 7). Nesse sentido, a proposta é que as escolas do campo passassem a ser vista com as peculiaridades que lhes são própria, valorizando a cultura e os saberes locais.

Na proposta da escola do campo, o sujeito é essencial para a construção de políticas pensadas para e com eles, e o que propõe a escola rural, onde a preocupação com as políticas educacionais é de imposição sem explorar efetivamente quem é esse sujeito que está na escola e constrói sua vida no campo. Alguns autores argumentam que “a sala de aula é um dos ambientes essenciais para a interrogação da realidade dúbia que marca as relações sociais de produção no campo” (SOUZA, 2011, p. 27).

Somos convidados a lançar um olhar diferenciado para os sujeitos que habitam e constroem suas vidas no campo e ver que nesse espaço há uma diversidade e que estes “se mostram vivos e dinâmicos”, Arroyo (2010, p.9), acrescenta que essas especificidades acabam, “[...] obrigando-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizantes, negativas, com que me nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola”.

As classes multisseriadas são uma realidade a ser considerada nas escolas do campo no Brasil, uma vez que de acordo com o Censo Escolar de 2011, estão presentes em 42.711 escolas sendo responsáveis pela matrícula de 1.040.395 alunos. Destacamos a necessidade de valorizar o trabalho desenvolvido neste contexto, pois estas implicam em ambientes educativos que precisam ser olhados com mais interesse e respeito. “É possível desenvolver um ensino de qualidade, valorizando a cultura local e os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando o local e o universal” (PIANOVSKI, 2012).

Classe multisseriada, como o próprio nome exprime, representa uma gama de escolas que possuem salas de aula onde uma única professora deve lecionar para alunos de diferentes séries educacionais. Isso significa que discentes de diferentes idades e níveis de conhecimento recebem instrução de uma única professora de forma simultânea. No contexto brasileiro, estas escolas com classes multisseriadas estão

dessas pessoas que dispendem pouco interesse, e o pensamento vigente de que o pouco que se faça por eles já está de bom tamanho (BAREIRO, 2007, p. 14).

normalmente localizadas fora dos centros urbanos, ou seja, principalmente em regiões rurais. Nestas localidades, a concentração de pessoas e, conseqüentemente, de alunos, é baixa, sendo viável a implantação destas escolas com classes multisseriadas. Por isso, no Brasil, muitas vezes, o conceito de Educação no Campo (referente às escolas em regiões de agricultura, pecuária, minas, entre outros) e escolas com classes multisseriadas se entrelaçam e normalmente constituem um objeto único de estudo. (HAGE, 2011, p. 98).

Nestas classes, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores: a solidão por desenvolver seus planejamentos sem a interação com outros profissionais; as condições precárias para desenvolver suas atividades pedagógicas e para lidar com a questão da diversidade, aliados à falta de uma capacitação específica, de material pedagógico, de condições básicas para o funcionamento da escola e de políticas públicas que contemple as necessidades deste contexto; angústia de conduzir o processo pedagógico, passando a elaborar diferentes planos de ensino, etc., contudo, essas escolas têm constituído sua identidade referenciada o tempo todo na precarização do modelo urbano seriado de ensino, (HAGE, 2011). Sendo fomentadas narrativas negativas, acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos nas escolas multisseriadas. Apesar da luta dos movimentos sociais por uma escola do campo, persiste uma dificuldade destas fazerem parte da agenda dos municípios com a devida atenção que merecem, também se ressalta o descompromisso político com relação ao cumprimento dos preceitos assegurados pelos marcos legais da Educação do Campo.

5. Considerações finais

Neste artigo, não tivemos a pretensão de apresentar reflexões conclusivas acerca dos temas abordados, o que pretendemos é fomentar a discussão sobre os sujeitos que constroem suas vidas no campo (que está em movimento e vem sendo construída na luta e conquista dos movimentos sociais), e ainda de superarmos a visão negativa que temos do campo.

Aliar esta discussão a questões de letramento é importante, pois esse é um desafio a ser superado: o de fazer com que a escola perceba que uma das suas funções é produzir cidadãos críticos. É nesse viés, que queremos entender quais processos educativos (discursivos/letramentos) formadores de identidades estão nas escolas do

campo. Cabe ao professor, portanto, construir mecanismos que colaborem para a desmitificação do que está posto como regra geral, pois essa discussão tem relação direta com outras estruturas de poder, que se materializam na linguagem que nunca é desprovida de significados.

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em 18 abr. 2013.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9 - 19.
- BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná- 1930-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007
- BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação: Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide Luzia Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, mai – ago, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Caracterização da área de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: Assoeste, 2006.
- FREITAS, H. C. A. **Rumos da Educação do Campo**. In MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (orgs.). Educação do Campo em Aberto. Brasília. v. 24, n. 85, p. 35 – 49, abr. 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós – Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.
- KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MOITA LOPES, MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado da Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Prefácio: Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2012.

MOLINA, C.M; FREITAS, H. C. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. In: Mônica C. Molina e Helana C. de A. Freitas. (org.). Educação do Campo Em Aberto, Brasília. v. 24, n. 85, p. 17 – 31, abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. Revisitando a formação de professores de Língua materna: teoria, prática e construção de identidades. Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 1, p. 101 – 117. 2006.

SANTOS, Simone C. do P. dos. “*Aqui eles são muito desconfiados*”: **Letramento, Identidades e Educação do Campo**. 170 f. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

SANTOS, Simone C. do P. dos.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Práticas de letramento e identidades sociais no MST. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2011/praticas-de-letramento-e-identidades-sociais-no-st/view?searchterm> > Acesso em: 11 abr. 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Abr., n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, v. 5, n. 2, p. 77 -91. 2003.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A IMPLEMENTAÇÃO NA EJA

Cleonice de Fátima Martins (Especialista) - UEPG

Co-autora Annye Zampronio Hilgenberg (Especialista) – UEPG

1. Introdução

Ao se pensar na Língua Estrangeira percebe-se que ela ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Por essa razão, se trata de uma disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica (PCN's, 1998/2000). Ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Essa concepção conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem e desenvolve uma maior consciência do funcionamento da própria língua. Desta maneira, se entende que a Língua Estrangeira, dentro da EJA contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento realizam-se em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos.

Neste contexto, observa-se que a Língua Espanhola, pensada como Língua Estrangeira, pode contribuir, especialmente para os alunos da EJA do Estado do Paraná, em decorrência das fronteiras e da proximidade com falantes desta Língua, para o desenvolvimento de sua aprendizagem, não só linguística, como em relação às perspectivas sócio culturais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE's, 2008) de Língua Estrangeira o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno uma visão de mundo mais ampla, para que avalie os paradigmas já existentes e crie novas maneiras de construir sentidos do e no mundo.

Consideram-se, assim, as relações que podem ser estabelecidas entre a Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, as suas variantes e a inclusão social, o desenvolvimento da consciência sobre o papel das Línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade cultural e o processo de construção das identidades transformadoras.

Por isso, a aprendizagem da Língua Estrangeira, pode e deve significar para os alunos da EJA a abertura para uma visão de mundo mais abrangente, uma possibilidade de continuação dos estudos escolares e uma facilitação para novas oportunidades de emprego além das demais questões já citadas.

Logo, considerando esses pressupostos citados, remete-se a discussão a respeito do que dispõe a Lei 11.161/2005 que se refere à implementação e a obrigatoriedade da disciplina de Língua Espanhola no currículo da Educação Básica, despertando o interesse por investigar a sua possível oferta ou ausência na grade curricular da EJA.

Para o desenvolvimento deste trabalho assumiu-se a hipótese de não haver a oferta da Língua Espanhola como Língua Estrangeira na grade curricular das Instituições públicas destinada a EJA do município de Ponta Grossa. Desse modo, com base nessa hipótese surgiram os seguintes questionamentos: a) Nas Instituições de Ponta Grossa que atendem a EJA existe a oferta da Língua Espanhola como Língua Estrangeira conforme dispõem a obrigatoriedade pela Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005? b) A Instituição que atende a EJA acredita ser relevante a oferta de mais de uma língua estrangeira na sua grade curricular? c) Essa Instituição tem conhecimento da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 e sobre o que dispõe a respeito da Língua Espanhola? d) Existe o interesse por parte dos alunos da EJA em cursar a disciplina de Língua Espanhola?

Com esses questionamentos pretendeu-se visualizar a realidade da Língua Espanhola, enquanto disciplina de Língua Estrangeira, no cenário da Educação Básica, especificamente na EJA, e compreender os entraves à sua implementação na grade curricular desse sistema. Ainda, outro objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento de dados sobre a oferta dessa disciplina na grade curricular da EJA, seguido de um estudo sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, visando demonstrar a importância e contribuição dessa disciplina na

formação da identidade do aluno como cidadão crítico e reflexivo e na transformação de sua realidade.

2. Os sujeitos da Educação de Jovens de Adultos

Ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos, nessa educação inserida em um contexto de educação permanente, não se pode deixar de falar dos sujeitos que neste espaço se movem e que nele agem e interagem, até mesmo porque, aqui se discute também, o desenvolvimento da vida e, conseqüentemente, o desenvolvimento do saber, de competências a serem descobertas, potencializadas e/ou desenvolvidas.

Olhando sob esta ótica faz-se necessário, refletir sobre o perfil dos sujeitos que compõem a EJA, quais são as suas características e necessidades. Ainda, há que observar a sociedade na qual se desenvolve esta educação, para que se possa pensar sobre a prática, definindo melhor os objetivos e metas, bem como os métodos a serem utilizados para um efetivo aprendizado desses alunos. Assim, objetivando responder quem são esses sujeitos, enquanto alunos da EJA, se buscou observar o seu perfil e descobriu-se, através do documento do MEC “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, no capítulo referente à “Identidade de alunos e alunas da EJA” que eles:

- têm mais de 14 anos; - não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio, quer seja pela repetência ou pela evasão, quer seja pelas desigualdades de oportunidades de permanência ou outras condições adversas; - são cidadãos produtivos, inseridos ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho; - possuem um somatório de conhecimentos provenientes do universo cultural, da experiência individual e das interações sociais; - têm uma mobilidade e ritmo de aprendizagem diferenciado daqueles alunos que completaram sua escolaridade no ensino regular; - são motivados para aprender devido a fatores de ordem pessoal, social, geográfica e econômica; - procuram essa modalidade de ensino em razão da metodologia adotada e a possibilidade de aproveitamento de estudos. (MEC/SECAD, 2004, p. 3).

Fica claro, portanto, que esses sujeitos, alunos da EJA, possuem características totalmente distintas dos demais alunos frequentadores da educação regular e é por isso que esta modalidade de ensino foi pensada para eles, exclusivamente, pois, entende-se que esse aluno tem experiências de vida e também profissionais e que busca conhecimentos através da escola com intenções específicas.

Sabe-se que, de uma maneira geral, suas experiências passadas de fracasso escolar e de exclusão produzem, nesses alunos, Jovens e Adultos, uma auto imagem negativa que está altamente vinculada com a imagem que carregam da escola e de si mesmos como alunos e que pode ser exteriorizada pela timidez, insegurança, bloqueios

e falta de confiança como aprendiz. De acordo com Bauman (2005, p. 110), “E o que é aquilo com que os indivíduos abandonados, dessocializados, fragmentados e solitários provavelmente sonham, e se tem uma chance fazem?”

Está claro que o aluno que por algum motivo tenha deixado de frequentar a escola em época definida como apropriada pela sociedade, em tendo a oportunidade irá agarrá-la e se esforçará para concluir seus estudos. Essa imagem negativa que possuem de si mesmos como alunos molda uma identidade que se personifica na figura de um “fracassado, incapaz, burro, alguém que nunca vai conseguir aprender”¹ e que, aos poucos, vai sendo desconstruída e reconstruída de outra forma pelo seu convívio na EJA.

Dessa forma, depois, ou durante sua experiência na EJA, esses alunos passam a ver com outros olhos sua existência. Passam a se sentir mais envolvidos com o ensino, com a busca pelo conhecimento, com os resultados do aprendizado e isso modifica o seu sentimento de insatisfação, o seu inconformismo com a situação em que se encontram. E a aquisição de uma nova identidade passa, como já mencionado, pela desconstrução da auto imagem negativa e pela reconstrução de um novo “eu”, mais confiante nas suas capacidades, forçando uma imagem positiva de si próprio. Aí ocorre o abandono do estigma de fracassado e incapaz para uma construção identitária que assume uma imagem de sujeito capaz e, conseqüentemente, importante para a sociedade em que está inserido.

Portanto, o aluno jovem e adulto, enquanto possuidor de outras particularidades, também vivencia esse processo de (re)constituição da identidade, pois, como já mencionado, sofre transformações ocasionadas pela sua interação, ao ingressar na EJA, com um universo diferente daquele ao qual está habituado e que lhe proporciona outras perspectivas cognitivas e socioculturais.

3. A influência das políticas linguísticas na implementação de uma Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica

Considerando as premissas, anteriormente discutidas, sobre os documentos oficiais em relação à Língua Estrangeira na Educação Básica, visando o ensino de Línguas, cabe refletir sobre a implementação dessas disciplinas, em especial da Língua Espanhola, na grade curricular da EJA.

¹ O comentário entre aspas é das autoras.

Para tanto, se faz necessário entender o papel das políticas linguísticas e seus interesses, pois segundo Calvet (2007) a linguística vem a ser o estudo das comunidades humanas através da Língua, e as decisões políticas nesse âmbito que se preocupa com a relação entre o poder e as Línguas, assim se resumem em políticas linguísticas. Pode-se dizer, no entanto, que políticas linguísticas refletem as grandes decisões políticas em relação ao interesse das Línguas e usos delas na e pela sociedade.

Segundo entendimento do autor citado, remete-se a decisão de qual a Língua pode ou não ser usada em determinadas situações, oficiais ou não; em como as Línguas são promovidas ou proibidas, a partir de ações sobretudo do Estado sobre seus falantes, e em como as Línguas são instrumentalizadas para determinados usos.

Essas ações, que estudos mais sistematizados a partir da década de sessenta mostram, já fazem parte há tempo de conflitos por assim dizer e organizações, linguisticamente falando, conforme sustenta Calvet:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11).

Percebe-se no entanto, que a escolha de uma ou outra Língua a ser falada em determinado local ou no caso aqui discutido, a ser ensinada, vem da intervenção, ou mais propriamente dito, de uma escolha do poder político.

Nesse sentido a pergunta é: essa escolha se baseia em que? Uma das arriscadas respostas seria pensar que essa escolha se baseia no que é melhor para o desenvolvimento da comunidade em geral segundo os decisores sobre a implementação de uma Língua. Por outro lado, pode existir a resistência pela sociedade em aceitar, de certa forma, a Língua escolhida.

Essas reflexões nos remete à Lei Federal 11.161/2005 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola e que, como já se sabe, deveria ser cumprida por todas as Instituições da rede de Ensino Básico até o final do ano de 2010. É o que se pode verificar, principalmente, do seu artigo 1º, parágrafo 1. Vejamos:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino

médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.)

Ainda, esta mesma Lei determina que a Língua Espanhola poderá ser ofertada pelas escolas através do Centro de Ensino de Língua Estrangeira. Isso se verifica em seu artigo 3º., cuja redação é: “Art. 3º. Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.”

A leitura dos trechos da Lei 11.161/05, destacados anteriormente, não deixa espaço para dúvidas ou para dupla interpretação e, desse modo, não se explica o seu não cumprimento, ainda mais por se tratar de uma lei federal.

Ademais, no mesmo sentido de referida Lei, também determina a Instrução nº 011/2009 (SUED/SEED), para a construção da nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobre a implantação da Língua Espanhola no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, que:

Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal nº 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. (Instrução nº 011/2009 – SUED/SEED, p.2).

Entende-se por meio desta instrução que de alguma forma a disciplina de Língua Espanhola deveria ser ofertada na rede da Educação Básica. Porém, ainda há várias Instituições que não atendem essa disposição. Neste viés, e também no que se refere ao papel das políticas linguísticas, na tentativa de incluir mais uma Língua Estrangeira na grade curricular da Educação Básica, à aceitação pelas Instituições da rede pública que atendem ao Ensino Básico e a sociedade, nos fala Correa (2009) que

[...] a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático. (CORREA, 2009, p.74).

Não obstante, enquanto houver esse impasse sobre a oferta de determinada Língua Estrangeira e no caso de se tardar em ofertar a Língua Espanhola, o que se estaria perdendo, ou melhor, deixando de “ganhar”? Neste prisma é que se buscou

refletir sobre o ensino da disciplina de Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, especialmente para o público da EJA, que é o foco desta pesquisa.

4. O ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola na EJA

O valor educacional da aprendizagem de uma Língua, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE's, 2008), vai além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada Língua para fins comunicativos. Além disso, conforme sugestões feitas em documentos oficiais nacionais (PCN's, 1998/2000; OCN's 2006) em relação a temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais, etc., a Língua Estrangeira pode ser de grande valor a outras atividades fora da sala de aula.

Ao pensar sobre as relações entre essas questões e a concepção de linguagem a ser adotada no ensino de Línguas, partimos do pressuposto de que a utilização da linguagem é um processo contínuo. Assim sendo, a linguagem se torna um acontecimento atravessado pela história e o pelo sujeito.

Pode-se dizer que a Língua Estrangeira usada coerentemente, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Por essa razão, se trata de uma disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica (PCN's, 1998/2000). Ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Essa concepção conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem e desenvolve uma maior consciência do funcionamento da própria Língua. Desta maneira, se entende que a aprendizagem de um Língua Estrangeira contribui para o processo educacional e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que a produção e a reconstrução do conhecimento realizam-se em uma troca entre esses sujeitos, tendo como referência a realidade na qual ambos estão inseridos.

Neste viés, se pode ainda perceber, na leitura de Bortoni-Ricardo (2008), a qual se refere às reflexões de Cox & Assis-Peterson (1999, p.130), “aprender [...] uma língua, é aprender a pensar sobre a língua. Para dizer de outro modo, a atividade linguística é inevitavelmente uma atividade metalinguística.”

Entende-se desta forma, que a aprendizagem da Língua Estrangeira, auxilia no desenvolvimento da consciência do papel cultural das Línguas e o processo de construção das identidades transformadoras, como vemos em Vygotsky (1994) “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados sendo que as pessoas se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção”. (p. 103)

Esta prática que se defende ao ensino de Língua pode possibilitar ao aluno, uma nova maneira de ver o mundo considerando as relações que podem ser estabelecidas entre a diversidade linguística e inclusão social, pode também ser uma forma desse aluno exercer sua cidadania. Esse novo exercício de cidadania, segundo as DCE's (2008) faz com que o sujeito se comunique, infira e busque informações em contexto diversificado com a finalidade de interpretar, argumentar e intervir sobre questões da sociedade, podendo, de certa forma, atender suas necessidades individuais.

Ademais, o ensino aprendizagem da Língua Espanhola no cenário do sul do Brasil, aqui especialmente se tratando do Estado do Paraná, como já destacado anteriormente, se torna muito mais significativo para os aprendizes em virtude da proximidade das fronteiras internacionais com países de fala hispânica e da possibilidade de comunicação (prática oral) com falantes reais do idioma estrangeiro.

Assim sendo, se pode dizer que o estudo da Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, interfere de alguma (ou de várias) formas na construção da identidade do sujeito aprendiz, haja vista que este aprendizado contribui para o aprimoramento do indivíduo e para a ampliação de suas oportunidades.

5. Metodologia e resultado

Para a realização do estudo proposto, além dos estudos bibliográficos também foram feitas visitas nas Instituições públicas responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ponta Grossa, Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação desta cidade. Com o intuito de obter dados fornecidos pela EJA em relação à implementação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular. Acrescentado a essa visita a aplicação de um questionário (apêndice 1) em busca de maiores dados sobre o tema proposto. Para tanto, houve um embasamento qualitativo. Que segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de pesquisa vem sendo usada há muito tempo na área da educação. Para que se entenda melhor a pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André

(1986) é aquela que tem seu desenvolvimento natural, possui dados ricos em descrição tendo como foco a realidade de maneira complexa e contextualizada com o plano aberto e flexível.

Nesse eixo foi desenvolvido esse trabalho, contando com visitas feitas pré-agendadas nas instituições citada. As visitas foram feitas entre o mês de fevereiro e maio de 2012, tendo o questionário aplicado nesta época com recolhimento na última visita. Por meio das visitas às Instituições Públicas que atendem à EJA nesta cidade, ocorreu a obtenção de dados, tais como o funcionamento do Plano Pedagógico da EJA para a Educação Básica, constatando a necessidade de organizações diferentes de ensino para atender as necessidades de cada sujeito, bem como do questionário que embasou esta pesquisa.

Ao analisar as contribuições do questionário aplicado a cada Instituição públicas de Educação Básica que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, Paraná, e que atendem a EJA, nenhuma das citadas oferecem a disciplina de Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, na grade curricular. Uma das maneiras possíveis para se ofertar a Língua Espanhola para os alunos da EJA seria, por exemplo, por meio do CELEM que existe em outros Colégios públicos desta cidade, e que trabalham com o ensino da Língua Espanhola em contra turno. Porém, para o público da EJA não se concretiza, devido ao perfil dos alunos para frequentar um contra turno.

Na observação dos dados percebe-se, então, que o cumprimento, por parte dessas Instituições, daquilo que dispõe a Lei 11.161/05 que determina a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, na Educação Básica, fica sem espaço para executar.

Porém, as Instituições, de maneira geral, acreditam que seja importante a oferta da disciplina em questão a seus alunos, mas sugere serem indiferentes quanto à busca de outras maneiras para o atendimento da Lei comentada. Apesar de perceberem a importância do ensino aprendizagem da Língua Espanhola para seus alunos, creem que devido a urgência desses em concluir os estudos, na maioria das vezes por questões profissionais, a aprendizagem de uma segunda Língua Estrangeira ficaria impossibilitada.

Além do mais, acreditam que pela urgência referida os próprios alunos relutam em buscar o aprendizado de uma segunda Língua Estrangeira, muito embora admitam

que alguns deles gostariam de aprender a Língua Espanhola, seja porque sentem a necessidade desta para a melhor inserção no mercado de trabalho e/ou porque enxergam no aprendizado de uma segunda Língua Estrangeira um fator de status social.

6. Considerações finais

Após tudo o que foi exposto ao longo deste trabalho, enfatizamos ao falarmos mais uma vez dos alunos da EJA, que não podemos esquecer que esta parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extra-escolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso.

Dessa forma, como já frisado, a escola deve/precisa estruturar seu currículo sem deixar de levar em consideração as experiências e interesses desses alunos, respeitando sua individualidade, em especial quanto as suas necessidades relativas ao seu processo de aprendizagem.

Com vistas nisso, a escola deve favorecer a autonomia do aluno, estimulá-lo a avaliar constantemente seus progressos e suas carências e esses fatores são especialmente importantes, no trabalho com os sujeitos da EJA.

E, nesse papel da escola, temos a Língua Espanhola, enquanto Língua Estrangeira, como uma potencializadora de tais perspectivas, pois como vimos anteriormente, é, também, através dela que o aluno pode buscar o entendimento de si mesmo, de sua realidade e, como consequência, perceber as particularidades do mundo a sua volta.

Por meio do ensino aprendizagem da Língua Espanhola, surge então o espaço para ampliar o seu contato com outras formas de conhecer, com outras formas de construção da realidade e da sua identidade. E ao ter a oportunidade de aprender a Língua Espanhola, vista aqui como Língua Estrangeira, posto que para os paranaenses, especificamente, está mais próxima, o aluno se torna capaz de interpretar uma realidade diferente da sua e de ampliar as maneiras de com ela se relacionar.

Tendo em vista os aspectos observados por meio das visitas feitas nas Instituições em questão e do questionário aplicado a elas, percebe-se que, ainda não é

realidade a oferta da Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, para os alunos da EJA, muito embora sejam também sujeitos da Educação Básica.

Ademais, notou-se que os alunos agem com interesse diante possibilidade da aprendizagem da Língua Espanhola, no entanto, conforme foi explicitado, esta não é uma realidade para eles, muito embora exista a disposição legal exigindo o ensino da Língua Espanhola para todos os alunos da Educação Básica, conforme determina a Lei Federal 11.161 de agosto de 2005.

Por fim, considerando o que foi discutido ao longo deste trabalho, acreditamos ser na parceria entre escola, aluno e professor, juntamente com o uso de um currículo embasado nas disposições dos documentos oficiais, que possuem ideias inovadoras, bem como nos dispositivos da Lei 11.161/05 que devem ser respeitados, é que a Língua Espanhola conquistará seu espaço merecido em âmbitos nacionais e será a potencializadora de maiores conquistas para a educação dos alunos Jovens e Adultos e como um todo.

Referências

ALVES, M. R. N. R. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Denedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. (5ª a 8ª série)**. Vol. 2, Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acessado em 02 de ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 14 jun. 2011.

_____. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 08 de ago. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acessado em 20 mar. 2012.

CALVET, Louis Jean. **As políticas lingüísticas.** Tradução DUARTE, O. I., TENFEN, J., BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAZARIN, Ercília Ana. RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Portuguesa.** Ijuí: Unijuí, 2007, 272 p.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p. 1-11.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês Barbosa de, (orgs). **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão [org.]. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras. Assoc. de Leitura do Brasil – ALB/Ação Educativa, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

RELAÇÃO ENTRE MÍDIAS E ENSINO DE LITERATURA: *DOM CASMURRO*

Janeffer Desselman (Graduanda) UEPG

Maria Luci de Lima (Graduanda) UEPG

Rosana Apolonia Harmuch (orientadora) UEPG

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil. Tem como objetivo refletir sobre a relação entre ensino e as novas mídias, a partir de uma proposta que visa auxiliar na leitura dos diversos textos que nos cercam. As mídias selecionadas para este trabalho são o romance *Dom Camurro*, de Machado de Assis e o longa-metragem *Dom* de Moacyr Góes.

A pesquisa abordará a importância do ensino de literatura subsidiado pelas ferramentas que auxiliam essa prática, as mídias, bem como destacará alguns elementos da narrativa que ampliarão o conhecimento e visão do aluno acerca da leitura das mídias aqui destacadas.

O ensino e as novas mídias

Durante muito tempo, a única mídia de acesso comum era o livro, mas, com o avanço dos meios de comunicação, algumas ferramentas para uma leitura de mundo foram se ampliando, hoje quase todos temos acesso a algum tipo de nova mídia dentre elas o rádio, a televisão, a internet etc... Esses meios de comunicação nos permitem estar em contato direto com o mundo instantaneamente. Como ressalta GONNET (2004, p.16):

Não existe uma definição única das mídias. Do mesmo modo que a informação e a comunicação, trata-se de um vocábulo que foi constantemente enriquecido ao longo das últimas décadas [...] Todavia as definições, para além de sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação.

No âmbito escolar, na educação, as mídias ganharam um espaço considerável que tem sido ferramenta para uma nova leitura dos saberes, mas não se afirma aqui que os livros e outros materiais didáticos não são relevantes no que diz respeito ao ensino, mas que uma biblioteca no aprendizado do aluno é tão importante quanto o acesso às diversas mídias que o cercam. Permitir ao aluno relacionar o aprendizado que ele constrói na sala de aula com o que ele já traz de casa, nada mais é do que subsidiá-lo a encontrar as relações intertextuais que o cercam e que influenciam diretamente no seu aprendizado.

O grande desafio da educação, no novo milênio, é preparar cidadãos-leitores, de cuja formação os meios de comunicação fazem parte. Nessa escola, o livro não perde o espaço; apenas sua leitura ganha nova dimensão ao incorporar as relações sociais que se estabelecem no mundo em constantes e profundas transformações. (GHILARDI, 1999 p.108)

Cabe ao professor permitir essa troca de saberes, entre os alunos, entre os professores e alunos e até mesmo com o espaço que a escola oferece permitindo então esse preparar cidadãos-leitores. Salienta GHILARDI (1999, p.108): “É papel dos educadores oportunizarem o diálogo com a mídia, criando situações para a reflexão e participação do aluno, que lhe possibilitem tornar-se interlocutor dos atos de comunicação”. O ensino subsidiado pelas novas mídias permite ao aluno o acesso a diversos textos, épocas, culturas... Ampliando assim o seu conhecimento.

Dentre os objetivos do ensino de literatura com o apoio das novas mídias, destacamos a importância e a preocupação em auxiliar o aluno a utilizar as mídias de forma saudável, haja vista que a escola tem como objetivo a formação para a cidadania, como bem destaca GONNET (2004, p.50) “O primeiro argumento desta educação está baseado na constatação do lugar das mídias na vida cotidiana. Ele é legítimo, é dever da escola ensinar o aluno a ser um espectador ativo, um explorador autônomo e um autor da comunicação midiática”.

Compreendemos a escola como esse espaço para produção e troca de conhecimentos, o ensino através das novas mídias pode permitir que o aluno torne-se

ainda mais capaz de acumular informações e aprender com os diversos textos que o cercam.

Como salienta SETTON (2011, p.9), “Dessa forma, as mídias serão vistas aqui como espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações que ajudam os indivíduos a organizarem suas vidas e suas idéias”. Levando-se em consideração o ensino de literatura auxiliado pelas mídias, poderá o professor, por exemplo, trabalhar com as diversas adaptações de uma obra literária como cinema, minisséries, teatro, entre outros, com o apoio da leitura literária, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.72)

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola.

Tendo em vista a importância do trabalho em sala de aula com várias mídias, abordaremos duas para destacar os elementos da narrativa nelas presentes, o que pode auxiliar uma leitura direcionada como ferramenta do estudo literário das mídias. Serão elas, como já afirmamos, a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e o longa-metragem *Dom*, de Moacyr Goés. Para que haja uma melhor compreensão dos alunos cabe também ao professor orientá-los quanto aos conceitos da narrativa e também como expectadores para que se possa ter um aproveitamento do estudo em proposta, como salienta CORSEUIL:

Qualquer comparação entre um filme adaptado e o texto literário poderá ser mais produtiva se levadas em conta tanto as especificidades de cada meio como as similaridades das narrativas adaptadas, e, a partir daí, propor uma reflexão crítica dos efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar. (2003, p. 318)

Nessa perspectiva faremos uma breve análise de alguns elementos da narrativa como: personagens principais; narrador; tempo e espaço. Para que esse estudo possa contribuir com o ensino de literatura em uma visão ampliada sobre esses elementos, na proposta de fazer uma leitura das mídias e usá-las como um apoio para a realização eficiente da leitura literária.

Na obra *Dom Casmurro*, temos como personagens principais do romance: Bento Santiago que é o narrador e protagonista; Capitolina, chamada de Capitu, que é amiga de infância de Bento e casa-se com ele quando adultos; Escobar, melhor amigo de Bento desde o seminário; Sancha que é amiga de Capitu e casa-se com Escobar; Ezequiel é o filho de Bentinho e Capitu. É entre eles que toda a trama do romance é desenvolvida.

No longa-metragem *Dom*, de Moacyr Góes, temos como personagens principais Bento, um bem sucedido engenheiro, que tem o mesmo nome do personagem principal da obra machadiana, em uma homenagem dos pais ao livro; Ana, dançarina e modelo a quem Bento deu o apelido de Capitu, ainda na infância; Miguel, o melhor amigo de Bento da época da faculdade, produtor de cinema; Joaquim, o filho de Ana e Bento, um dos motivos da grande desconfiança dele em relação à esposa.

Os personagens de *Dom Casmurro* e os de *Dom* vivem o mesmo tema do romance, o ciúme de Bento em relação à esposa e ao seu melhor amigo.

É importante ressaltar os trechos em que Capitu e Ana têm suas vidas parecidas e distantes. Em *Dom Casmurro*, Capitu é descrita como uma bela mulher, mas as características mais abordadas pelo narrador são as psicológicas, destacando assim a personalidade de Capitu, de como o narrador destaca a audácia e a esperteza da jovem moça dona dos olhos de ressaca.

Tinha me lembrado da definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podia chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; e nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas.[...] Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade e de estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá de ressaca. (ASSIS, 1997, p.25-26)

Compreendemos assim que o narrador, ao enfatizar os olhos de Capitu, ainda que subjetivamente, enfatiza o caráter dela, o qual vai questionar durante a narrativa.

Ana, no longa-metragem *Dom*, tida como mulher independente do século XX, é dançarina, tem sua casa própria e vida estabilizada, se sustenta, já não mora com os pais há muito tempo.

Ao reencontrar Bento, Ana se lembra da infância e os dois, tomados por forte emoção iniciam um namoro, se casam e vão morar juntos. Ana se torna tão dependente de Bento quando se casa (por imposição do marido, para de trabalhar), quanto Capitu de

Bentinho, que sempre foi dona de casa. Encontramos então a ação dominante do marido com suas esposas nas duas mídias.

Tanto Capitu como Ana sofrem a desconfiança de seus maridos, e não suportando mais a situação, vão embora de casa com seus filhos. Tanto no longa-metragem como no romance, as personagens morrem sem nenhuma mudança de pensamento da parte de Bento Santiago ou de Bento em relação a elas.

Escobar em *Dom Casmurro* e Miguel em *Dom* fazem parte do triângulo amoroso suposto pelos narradores. Escobar, esposo de Sancha é o principal motivo de desconfiança de Bentinho, acreditava ele, que o amigo tinha um caso com a esposa.

Mais uma vez o narrador vai usar de estratégias para persuadir o leitor a concordar com seus pensamentos com no trecho destacado: “No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira saltassem algumas lágrimas poucas e caladas”. (ASSIS, 1997, p.83)

Quando o narrador utiliza a palavra “apaixonadamente” nos dá a certeza de que Capitu realmente estava apaixonada pelo defunto Escobar, tudo isso aos olhos de Bento, sem que o romance ofereça qualquer certeza dos sentimentos de Capitu.

Já em *Dom*, Miguel é amigo de faculdade de Bento e os dois se reencontram muito tempo depois de concluírem a graduação, Bento conta sempre com o apoio do amigo na reconquista de Ana. A relação de Miguel e de Ana a princípio é apenas profissional, após algum tempo, Ana e Miguel se tornam grandes amigos, o que gera o ciúme em Bento. É possível notar esse ciúme na cena em que Bento, Miguel e Ana estão na praia, no longa-metragem não temos nenhuma descrição do pensamento de Bento, apenas a imagem que nos faz compreender por meio das expressões, os sentimentos dele.

Em relação aos narradores, em *Dom Casmurro* temos um narrador em primeira pessoa, Bento que já na velhice vai narrar os fatos de sua juventude, Capitu e Ezequiel já mortos, resolve então escrever um livro na tentativa de ligar as duas pontas da vida. Temos uma narrativa apenas sob o olhar de Bento, portanto, enquanto expectadores, não teremos acesso a outra versão dos fatos ali narrados. Esse narrador, na tentativa de persuadir seu leitor, deixa pistas de supostas provas de que Capitu traiu seu marido com seu melhor amigo.

Pode-se perceber durante a obra que o personagem, na posição de narrador, mostra-se muitas vezes duvidoso. Movido pela paixão e pelo ciúme que sente por

Capitu, o narrador usa de artimanhas para prender o leitor e o conduz a enxergar a sua visão dos fatos, deixando-se levar pela imaginação. Encontramos aqui uma estratégia do narrador para criar esse caráter enigmático em torno dos “fatos” durante a narrativa. “Palavra que estive a pique de crer que era vítima de uma grande ilusão, uma fantasmagoria de alucinado; mas a entrada repentina de Ezequiel, gritando: -‘Mamãe! Mamãe! É hora da missa!’ restituiu-me à consciência da realidade.”(ASSIS, 1997, pg.91)

A palavra “realidade” traz ao leitor, imediatamente, a certeza que o que é narrado é real, acreditando assim no que o narrador afirma.

Durante toda a narrativa encontramos esses momentos de solilóquio do narrador, se perguntando se o que vivia era verdade ou se tudo era fruto de sua imaginação, como percebemos no trecho a seguir: “Palavra puxa palavra, falei outras dúvidas. Eu era então um poço delas; coaxavam dentro de mim, como verdadeiras rãs, a ponto de me tirarem o sono algumas vezes” (ASSIS, 1997, p.79).

Em *Dom*, existe uma quebra desse narrador, em algumas cenas Bento não está presente, o que não nos permite dizer que Bento não é narrador, pois não participa de algumas cenas, nem são parte de suas memórias.

Assim como em *Dom Casmurro*, em *Dom* encontramos cenas em que Bento também questiona suas certezas em relação a esposa, Ana, como na cena em que ele está na praia e vê Ana e Miguel brincarem no mar como já citado acima, através da cena podemos compreender o início do ciúme de Bento por Ana.

Vale ressaltar a descrição que ambos os personagens principais de *Dom Casmurro* e de *Dom* fazem dos olhos de cigana oblíqua e dissimulada:

Os olhos de Ana. O que foram aqueles olhos? O que fizeram de mim? Olhos de ressaca que me arrebatavam. Para não ser arrastado eu tentava me segurar nas partes vizinhas: as olheiras, a boca, os cabelos, mas não podia resistir e voltava aos olhos de Ana. Capitu. (GÓES 2006).

Essa descrição dos olhos de Ana que Bento faz referindo-se a Capitu, encontramos no capítulo 32 de *Dom Casmurro* titulado como “Olhos de ressaca”.

Dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra de dignidade do estilo, o que foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova.

Traziam não sei que fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. (ASSIS, 1997 p.71).

Tempo e espaço são critérios fundamentais na composição da obra e do longa metragem. *Dom Casmurro* de Machado de Assis se passa na sociedade carioca do século XIX, sociedade na qual a mulher não possuía voz ativa, direitos ao trabalho entre outras funções que nos levam a refletir sobre o silenciamento de Capitu, que no momento da narrativa está morta. *Dom* se passa no mundo contemporâneo, no qual a personagem que representa Capitu, Ana, trabalha e tem sua própria renda o que se torna um dos motivos do ciúme de Bento.

Tratando de tempo psicológico, em *Dom Casmurro* o narrador, já em idade avançada preocupa-se em narrar a história da sua vida que se inicia na infância, temos, portanto, o tempo de toda uma vida em acontecimentos. Em *Dom* o tempo se quebra na medida em que a história inicia-se quando os personagens já são adultos, algumas cenas são de lembrança de Bento, o narrador, de sua infância, e não temos nenhuma cena de como foi a velhice de Bento, o longa-metragem acaba no momento em que Bento resolve ficar com o filho sem abrir o exame de DNA.

O espaço físico da narrativa de *Dom Casmurro* é o Rio de Janeiro em *Dom*, algumas cenas são em São Paulo outras no Rio de Janeiro.

Em relação ao tempo psicológico, em *Dom Casmurro*, como podemos notar, nos revela a relação de dependência entre Capitu e Bento desde a infância. Capitu morava nos fundos da casa de Bento, em uma casa menor, o espaço narrado já é inferior ao de Bento, assim como em toda narrativa pode-se notar que Capitu só se torna independente quando decide ir embora para a Europa com o filho, até então ela, ainda que economizasse seus vinténs, era dependente do marido.

Em *Dom*, Ana possui uma relação de igualdade e busca sempre ter o seu espaço ainda que na vida conjugal. Podemos apontar a cena em que Ana arrasta os móveis da casa para ensaiar dança, como uma busca pelo seu próprio espaço.

Vale ressaltar que o estudo sobre as mídias aqui destacadas não tem a pretensão de tratar sobre os conceitos de fidelidade, sabe-se que toda adaptação é livre, mas destacar os aspectos que podem ser aprofundados em sala de aula, no ensino de literatura e mídias.

Qualquer forma de ampliar os horizontes do saber dos alunos é válida, com o apoio e abertura da escola, as novas mídias ocupam um espaço que só tem a contribuir

com a educação, cabe ao professor e a todo o organismo escolar estar em contato direto com o mundo do aluno, propiciando sempre o melhor ambiente para o aprendizado.

Referências

ASSIS, MACHADO de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Ed. Garnier, 1997.

BARZOTTO, Valdir Heitor. GHILARDI, Maria Inês. (Orgs.) **Mídia, poder, educação e leitura**. In: GHILARDI, Maria Inês. **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2006.

CORSEUIL Anelise Reich. **Literatura e cinema**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003.

GÓES, MOACYR. **Dom**. Rio de Janeiro. Estúdio Diler & Associados / Warner Bros. 2003. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CkoUWmtU3Jk>
Acessado em: 17/04/13 às: 22h15min.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM MATERIAL DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA: O SENSO COMUM

Kátia Kolodisz Ackler (graduanda) - UEPG

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (doutora) - UEPG

1. Introdução

Os Temas Transversais são questões dizem respeito a questões sociais de urgência nacional que foram incluídas pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – e, segundos estes, devem ser abordados como parte integrante das áreas de ensino. Não podem ser vistos como aulas especiais nem muito menos devem ser considerados como novas matérias, disciplinas ou áreas de ensino. Os temas transversais devem fazer parte do trabalho compartilhado entre professores e alunos e devem ser discutidos, debatidos e analisados concretamente.

Identidade de gênero é um dos aspectos a serem contemplados de acordo com a perspectiva do Temas Transversais. Do ponto de vista dos estudos sociológicos, a identidade decorre das relações sociais, as quais são, acima de tudo, relações de poder, construídas e exercidas nas diversas instituições sociais: família, grupo de amigos, escola, igreja, trabalho, mídia etc. É a partir das relações sociais que se constroem as diversas facetas identitárias constitutivas do sujeito, as quais não se definem de forma isolada, mas na interação umas com as outras. Nesse contexto teórico, segundo Seffner (2008) ser homem ou mulher não é algo dado biologicamente, mas aprendido nas interações sociais desde que nascemos, como tem sido constantemente lembrado em estudos sobre o tema. Essa aprendizagem mantém-se por toda a vida, uma vez que os valores sociais e culturais variam no tempo, no espaço, nos diferentes grupos e segmentos sociais.

Neste trabalho tenho como objetivo analisar as representações de identidades de gêneros em livros didáticos, considerando que o livro didático ainda é um dos materiais mais usados nas salas de aula brasileiras.

2. Metodologia

Para a realização dessa análise nos livros didáticos, primeiramente pesquisei as abordagens de algumas autoras que estudam questões relacionadas a gênero social, como Ruth Sabat, Vera Lúcia Pires e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

Em seguida levantei todas as ocorrências de representações de gênero em três livros didáticos de língua portuguesa, referentes ao ensino médio. Os livros são de autoria de Maria Lúcia de Oliveira, Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Paulo César Dias de Moura e fazem parte da coleção Rede Pitágoras. Verifiquei se elas são ou não abordadas com base em análises lingüísticas. Dentre elas, selecionei algumas para apresentar neste trabalho.

3. Fundamentação Teórica

Sabat (2001) afirma que a questão de gênero está presente nos estudos feministas desde a década de 60, abordada por diversas perspectivas. O movimento feminista ganha força nos EUA a partir dos anos 70 e inicialmente se propõe a discutir o gênero feminino.

Mas quando surgiu o conceito de gênero? De acordo com Pires (2008), o conceito de gênero surgiu através de Joan Scott, em 1986, com o objetivo de teorizar sobre o caráter das diferenças baseadas no sexo que foram construídas socialmente, a fim de afastar as questões biológicas e focalizar nas relações de poder. Desde o início do estudo de gênero pretendeu-se evidenciar que as diferenças de sexo eram forjadas pela sociedade e que reforçavam essas diferenças, as quais, apesar de naturais, passaram a ser sociais, a fim de estabelecer dominação de um sexo sobre outro, construindo uma relação de dominação na qual o sexo feminino vem sendo dominado pelo sexo masculino.

Sabat (2001) também adota em seu artigo a teoria pós-estruturalista para discutir gênero. A partir disso, gênero é concebido como um conceito para refletir sobre como homem e mulher se relacionam com o mundo de forma diferente por causa de seus sexos. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, as identidades sexuais não são naturais, são adquiridas conforme a sociedade, consequência de um conjunto de regras

traçadas para a organização social de cada cultura, que coloca a mulher numa posição vitimizada, sendo inferiorizada diante do sexo masculino, afirma Sabat (2001).

No artigo “As representações discursivas das subjetividades de gênero na mídia publicitária”, Vera Lúcia Pires, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, analisa a comunicação publicitária relacionada ao discurso e gênero focado na figura feminina.

Pires (2008) acredita que a publicidade contribui para a disseminação de crenças e de papéis sociais, de preconceitos, de relação de poder e, obviamente, de relações de gênero, sendo decisiva na construção de identidade dos seres humanos. Como base de seus estudos, a autora utiliza a visão bakhtiana de linguagem.

Segundo a autora, a teoria dialógica da enunciação de M. Bakhtin afirma que a identidade torna-se a face de um sujeito histórico, o que se dá através da alteridade de outros seres sociais. Entretanto, isso somente ocorre porque fazemos uso da linguagem que pode também distorcer a realidade, ser fiel a ela ou dissipá-la, de um ponto de vista específico.

Saleh (no prelo) é outra pesquisadora sobre o tema. Em seu artigo “Mais cedo ou mais tarde sua mulher irá dirigir: representações de gênero em anúncios de carro” ela se propõe a refletir sobre a representação do homem e da mulher na publicidade, especificamente em anúncios de carros.

O enfoque de seu estudo também utiliza como base a linguagem em sua condição de prática social, na qual os sentidos e os sujeitos são constituídos. Com seu estudo, a autora procura identificar mecanismos lingüísticos, discursivos e textuais relacionados à construção de identidades. Para situar o leitor, Saleh (no prelo) faz breves considerações teóricas sobre discurso, sujeito e identidade.

Saleh cita Seffner no início de seu artigo afirmando que a identidade é um processo que ocorre através das relações sociais e que são, acima de tudo, relações de poder. Nessa perspectiva, aprende-se a ser homem ou mulher nas interações sociais, as quais não são estanques. Um exemplo é a entrada da mulher no mercado de trabalho, território que era exclusivo dos homens. A autora lembra que, apesar da mulher ter se inserido no mercado de trabalho, sua remuneração é diferente da dos homens e isso é confirmado pelos dados divulgados pelo IBGE, nos quais encontramos que a mulher recebe 72,3% da remuneração paga para o homem. Este exemplo, de acordo com a

autora, enfatiza “a identidade profissional como mais uma posição que faz parte da organização social da construção relacional dos sexos.” (SALEH, no prelo).

Entretanto, o interesse de Saleh é refletir sobre o papel da linguagem nesse processo, por isso entende que é preciso considerar que o sentido das palavras, assim como de todo signo, ganha sentido dependendo das condições de produção, ou seja, o sentido depende de quem produz o dizer, quem o interpreta, que relação ele mantém com outros textos e outros discursos. Isso significa que os contextos sociais, históricos e ideológicos influenciam na construção de sentidos.

Com base em ORLANDI (1996), a autora afirma que “o sujeito não é o centro e origem do seu dizer, mas uma construção polifônica na qual ressoam vozes e da qual depende a sua própria possibilidade de produzir sentido.” (SALEH, no prelo). Desta forma é que a linguagem mostra seu papel na sua condição de prática social a partir da constituição de sujeitos e sentidos.

4. Análises nos livros didáticos

Análise da tirinha: (Livro da 1ª série do E.M. página 23:)



Essa tirinha, encontrada no livro da 1.a série do E.M., é da autoria de Laerte Coutinho, um dos principais quadrinistas do Brasil. Laerte publica suas tiras em diversos meios de comunicação como o jornal Folha de São Paulo, a revista Veja e Istoé, atuou também como roteirista de alguns programas da Globo e possui um site onde faz diversas publicações de suas tirinhas.

O publico alvo de seus quadrinhos são, em sua maioria, adultos sendo homens e/ou mulheres em geral. A partir do ano de 2010, Laerte abandonou alguns de seus personagens e as diferenças de gêneros passaram a ser tema constante em seus quadrinhos, segundo o site oficial do próprio autor.

Nesta tirinha, o foco é o caráter consumista atribuído às mulheres. Pela roupa da mulher de costas, notamos que se refere a uma princesa. No primeiro quadrinho é a bruxa que oferece uma maçã referindo-se ao conhecido conto de fadas de Branca de Neve. No segundo quadrinho vemos uma cobra oferecendo a maçã para a princesa, referindo-se a passagem bíblica na qual Eva prova do fruto proibido. No quarto quadrinho é um vendedor nitidamente do sexo masculino, que é bem sucedido em sua venda, oferecendo a maçã e ofertando outro produto junto, neste caso um celular.

Tomada de forma isolada, sem nenhuma referência ao autor e ao perfil da tirinha e, portanto, de seus personagens, essa temporalidade construída pela tirinha leva à interpretação de que, desde a época da crença em bruxas, assim como nos tempos de Eva, considerada a primeira mulher de acordo com a Bíblia cristã, até os dias de hoje, à tecnologia representada pelo celular, as mulheres continuam sendo as mesmas. Ou seja, seria uma crítica ao pretensão consumismo feminino.

Esse quadrinho encontra-se no livro como uma atividade na qual os alunos respondem oralmente algumas questões. É uma atividade que pretende levar à conclusão de que para realizarmos certas leituras temos que ter algum conhecimento de mundo, porém, não é realizada nenhuma discussão crítica sobre o tema da história.

Análise da personagem e da figura: (Livro da 2ª do E.M. página 37:)

Pontuação: uso da vírgula na coordenação

Leia o texto a seguir, observando nele o emprego da vírgula.

Radical Chic, personagem de Miguel Paiva, tem estilo próprio, valoriza seu modo de ser, é mulher decidida. No Livro de pensamentos do Radical Chic, da Editora Record, podemos conhecê-la melhor. A obra assemelha-se a um diário, ou um livro de anotações, ou a uma agenda em que Radical Chic registra suas opiniões com a irreverência de sempre.

Miguel Paiva gosta de dizer que foi isso mesmo: ela teve ideias, e ele organizou a publicação. O livro não é em quadrinhos, mas mantém o charme da personagem principal. Confira a seguir algumas das "pérolas" dessa obra de Miguel Paiva:

- "Certas dietas são simples. É só cortar açúcar, frituras, massas, molhos, bebidas alcoólicas, pão, biscoitos... e os pulsos."
- "Sou uma mulher independente, segura, realizada e dona do meu nariz. Consigo ficar até um tempo sem pensar nas coisas do amor... Viram só? Um minuto e meio. Meu recorde."

Observe:

Separam-se, por meio de vírgula, elementos coordenados sem conjunção entre eles.

Ex.: Radical Chic, personagem de Miguel Paiva, tem estilo próprio, valoriza seu modo de ser, é mulher decidida.

Certas dietas são simples. É só cortar açúcar, frituras, massas, molhos, bebidas alcoólicas, pão, biscoitos... e os pulsos.

Antes das conjunções coordenativas, deve haver vírgula.

Ex.: A obra assemelha-se a um diário, ou um livro de anotações, ou a uma agenda em que Radical Chic registra suas opiniões com a irreverência de sempre. O livro não é em quadrinhos, mas mantém o charme da personagem principal.

Após as conjunções, pode haver intercalação, resultando daí que o termo ou oração intercalados fiquem entre vírgulas.

Ex.: Miguel Paiva é autor do Livro de pensamentos do Radical Chic, mas, como já lhe disse, o ele é em quadrinhos.

Geralmente não se usa vírgula antes da conjunção.

Ex.: "Sou uma mulher independente, realizada e dona do meu nariz."

Há casos em que essa conjunção e precedida de vírgula. Isso pode ocorrer em circunstâncias:

- usa-se vírgula antes de e quando o sujeito ou as orações for diferente.
- Miguel Paiva gosta de dizer que foi isso mesmo: ela teve ideias, e ele organizou a publicação.
- Uma vírgula precede o e quando antes tiver feito uma intercalação.

Ex: Em um único dia, li o livro da e apesar de estar sem muito tempo livre, e muito dele.

74. Leia estes quadrinhos.

Capa do Livro de Pensamento do Radical Chic Miguel Paiva. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Com base em sua leitura e nas orientações de emprego da vírgula, responda às perguntas:

a) Justifique o uso da vírgula antes da conjunção e.

Nessa página encontramos um texto utilizado para atividades referentes ao uso da vírgula. O texto é sobre a famosa personagem Radical Chic, de Miguel Paiva, encontrada em revistas cujo público alvo constitui-se majoritariamente de mulheres maduras, pois a própria personagem já é uma mulher com seus 30 e poucos anos. Seus quadrinhos, além de serem publicados em revistas, também foram publicados em livros, totalizando quatro ao todo, segundo a página de Miguel Paiva, no site Globo.

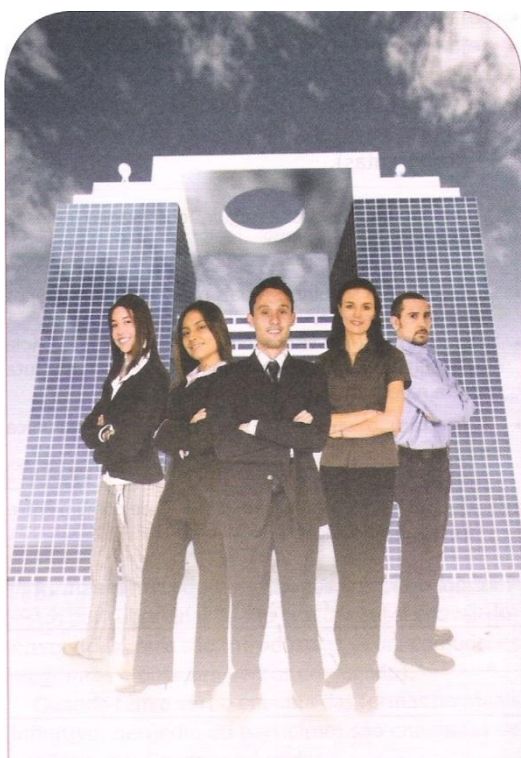
A personagem de Paiva, de forma bem humorada, expõe alguns conflitos e propõe discussões acerca das relações de gênero, no entanto, assim como no caso da tirinha de Laerte, tomada isoladamente, acaba por ridicularizar o papel da mulher por realçar certas características consideradas femininas, principalmente das mulheres mais vaidosas, como por exemplo:

“Sou uma mulher independente, segura, realizada e dona do meu nariz. Consigo ficar até um tempo sem pensar nas coisas do amor... Viram só? Um minuto e meio. Meu recorde.”



Estes quadrinhos também são da mesma personagem citada acima. Neles lemos à frase: “Penso, logo mudo de idéia!”, uma releitura da famosa frase de René Descartes: “Penso, logo existo.” Neste caso, tomados de forma isolada, esses quadrinhos propagam a idéia que vincula a mulher à indecisão, ao contrário do homem que é sempre retratado como decidido.

III Sobre o gênero masculino



Nos três livros de língua portuguesa do Ensino Médio analisados, encontramos, em suas figuras, a maioria dos homens representados como homens de negócio, vestindo terno e gravata, ou jovens estudantes e esportistas. Não foi encontrada nenhuma menção a um homem dançarino, por exemplo, ou mesmo a um homem cuidando da casa.

Notamos que esses tipos encontrados de representações molduram o que parecer ser o tipo certo de homem, desconsiderando aqueles que fogem deste padrão.

Tais representações “constroem modelos de comportamento que devem ser aceitos ou que são recusados por sua “ausência de normalidade” e dessa forma desafiam as representações dominantes.” (SABAT, 2001)

O esquema das cores usadas nas vestimentas dos homens, em sua maioria, em todos os livros analisados, é basicamente as cores escuras como preto, marrom e azul escuro ou camisas brancas com gravatas azuis. Por isso, a figura 4 é uma exceção, pois nela encontramos um homem vestido de gravata rosa. Todavia, o rosa é usado somente na gravata, e a gravata é uma peça majoritariamente exclusiva dos homens, que, na figura, também está vestido formalmente. Ou seja, o rosa foi aceito porque, apesar de ser uma cor considerada feminina, ainda está dentro dos padrões estabelecidos aceitos pelo homem, que está vestido formalmente de camisa e gravata, porém, não deixa de indicar mudanças nas representações de homem.

No geral, quase todas as figuras denotam, ainda, o padrão esperado: os homens, fortes, esportistas ou/e homens bem sucedidos no trabalho. Homens que fogem deste estereótipo traçado sofrem com o preconceito da sociedade. Infelizmente, como dissemos acima, não foi encontrada nenhuma figura com um homem cuidando da casa ou dos filhos, ou realizando alguma atividade considerada feminina, como um dançarino de balé.

5. Conclusão

No geral, quase todas as figuras denotam, ainda, o padrão esperado: os homens, fortes, esportistas ou/e homens bem sucedidos no trabalho. Homens que fogem deste estereótipo traçado sofrem com o preconceito da sociedade. Infelizmente, como dissemos acima, não foi encontrada nenhuma figura com um homem cuidando da casa ou dos filhos, ou realizando alguma outra atividade considerada feminina, como um dançarino de balé.

Já as mulheres continuam sendo inferiorizadas em relação aos homens, mesmo que sutilmente. É encontrada uma dissonância entre as ocupações que ela tinha e as que ela vem conquistando. Apesar de terem sido encontradas imagens de mulheres de negócios, isso não significa que a desigualdade entre os sexos se extinguirá, principalmente se não houver uma abordagem mais crítica, tanto das imagens, como dos textos verbais, neste último caso por meio da análise lingüística, algo que não acontece em nenhum dos três livros analisados.

Concluimos assim que, os livros didáticos analisados continuam propagando o senso comum e que falta a eles um olhar crítico para a imagens e uma análise lingüística adequada para os textos verbais das atividades contidas nos livros.

V. Referências:

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

MOURA, Paulo César Dias de et al. Língua Portuguesa\ Literatura Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010. 96 p. (Série Didática, 1)

MOURA, Paulo César Dias de et al. Língua Portuguesa\ Literatura Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010. 92 p. (Série Didática, 2)

MOURA, Paulo César Dias de et al. Língua Portuguesa\ Literatura Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010. 80 p. (Série Didática, 3)

PIRES, Vera Lúcia. **A representação discursiva das subjetividades de gênero na mídia publicitária**. Anais do Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, v.8, 2008

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultura, gênero e sexualidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SALEH, P. B. de O. “Mais cedo ou mais tarde sua mulher irá dirigir”: identidades de gênero em anúncios de carro. In: FERREIRA, A. de J. **NUREGS Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade: Reflexões e Pesquisas**. Ponta Grossa/PR: Editora da UEPG, no prelo.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

REVISITANDO BRECHT: QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS EM A SANTA JOANA DOS MATADOUROS

Autor: Gislaine K. de Siqueira

Orientação: Profa. Anna Stegh Camati

0. Introdução

*O injusto anda calmamente na rua
mas o justo se esconde.*

Bertolt Brecht

Bertolt Brecht (1898-1956) foi dramaturgo, encenador, poeta, crítico. Era filho de uma família burguesa, como ele mesmo relata “Cresci filho de gente abastada. Meus pais amarraram em mim um colarinho, educaram-me nos hábitos de ser servido e me instruíram na arte de comandar” (Brecht citado por Ewen, 1991, p. 1).

Brecht deixou sua carreira de medicina para dedicar-se ao teatro. Sua simplicidade é exposta por vários autores. “Você o conheceu? Ele usava um casaco cinza para ficar menor. Pois ele lutava, o movedor, pela igualdade. Quando um gigante se ergue para lutar pela igualdade, Sim ele nos torna todos agigantados” (Hacks citado por Ewen 1991, p.13). Brecht era um homem simples que buscava com a sua obra mudar a maneira de pensar das pessoas, seu teatro épico, não dramático tinha como objetivo estimular o senso crítico do espectador, levando-o a refletir sobre a realidade.

O presente artigo busca analisar a peça *A Santa Joana dos matadouros* (1929), que retrata a crise de 1929 vivenciada pela sociedade da época, e explorar a contemporaneidade do texto.

1 O teatro épico de Brecht

Entre as inúmeras influências, o teatro *agit-prop* de Erwin Piscator desempenha um papel importante na obra de Brecht. Apesar da admiração pelo seu mestre, Brecht vai se distanciar-se dele para formular os preceitos do teatro épico. Segundo Rita Miranda Alves (2011, p. 4), o dramaturgo alemão não tem o imediato como absoluto e para ele o épico vai muito além do elemento político, não podendo ser reduzido a este. Em seu teatro Brecht não vai se prender somente ao teatro como propaganda política, mas sim como arte e diversão.

Brecht rompeu com a tradição teatral propondo um teatro revolucionário. Sua trajetória iniciou-se em 1918, quando deixou de lado a carreira de medicina e passou a se dedicar à escrita de peças teatrais, poemas e à atuação como crítico de teatro. Seu principal objetivo era fazer do teatro um instrumento de discussão de ideias, um ambiente que privilegiasse a conscientização social. Brecht dizia que “Pensar ou escrever ou apresentar uma peça significa também transformar a sociedade, transformar o Estado, sujeitar ideologias a um severo escrutínio” (Brecht citado por Ewen, 1991, p. 195). O escrevinhador de peças, como gostava de ser chamado, propunha peças que tinham como enfoque o estímulo a senso crítico e a consciência crítica da plateia.

De acordo com Brecht, era preciso ver o teatro não mais como apoteose intocável do iluminismo, e sim como um fórum de debates em constante mutação, que respondesse aos questionamentos imediatos do grande público. O dramaturgo acreditava que o teatro era uma grande entidade, cujo elemento não menos importante era a plateia. Para Brecht era necessário desenvolver a arte do espectador tanto quanto a do escrito ou autor, para ele o público era um produtor, sua participação era fundamental. Transformar o teatro significava também transformar a plateia (Bornheim, 1991, p. 180).

2 O efeito de distanciamento/estranhamento no teatro de Brecht

O efeito de distanciamento, utilizado no teatro de Brecht tinha como intenção estimular o senso crítico, tornando claros os artifícios da representação cênica e destacando conseqüentemente os valores ideológicos do texto. O objetivo desta técnica consistia em efetuar a representação de modo a evitar a identificação do espectador com as personagens:

O efeito de estranhamento propunha ao espectador obter uma nova atitude no teatro, a mesma atitude que um homem do século XX tem em respeito à natureza. Ele será

recebido no teatro como o grande transformador que pode intervir nos processos naturais e nos processos sociais, e que já não aceita o mundo, mas o domina. (Ewen, 1991, p. 205)

Com propósito de evitar a ilusão dramática, Brecht utilizava em suas peças várias técnicas que provocavam choque imediato no público, como por exemplo, se a cena se passasse em uma fábrica, o público iria esperar um cenário com uma estrutura complicada, com chaminés, trilhos e desvios de uma via férrea, fios no alto. Mas essa ideia de fábrica é do cotidiano das pessoas, podendo ser encontrada em qualquer lugar, no teatro épico certamente o cenário seria composto por um cartaz anunciando a escala salarial, uma foto do proprietário, uma página de catálogo mostrando os produtos da fábrica ou então uma foto de um piquenique dos operários, num domingo na cantina da administração. Esse cenário provavelmente provocaria um choque no público, já que não é este o cenário de fábrica com o qual a sociedade esta acostumada.

Várias eram as técnicas de distanciamento utilizadas pelo dramaturgo, deixar as engrenagens do fazer teatral à mostra, utilizar-se de palcos giratórios, bastidores móveis, esteiras rolantes, plataforma para ações simultâneas; todas essas técnicas visavam contribuir para a não identificação do espectador com o personagem. A música também era utilizada por Brecht como efeito de distanciamento, os músicos não ficavam escondidos mais visíveis no palco. Ao chegar o momento do ator cantar, ele interrompe a ação da peça, avança e canta. A canção entoada pelo ator é mais uma fala, já que o mesmo não possui a voz de um cantor de ópera, atuando assim mais como um comentário do que uma canção propriamente dita.

3 A Santa Joana dos matadouros

No ano de 1929, uma grande crise paira sobre uma das maiores potências do mundo ocidental. Com a crise do capitalismo, os Estados Unidos viu-se atingido pela grande queda da bolsa de valores levando inúmeros empresários a perder as ações que haviam comprado, já que o valor das ações viera a cair. Grandes empresários não suportaram a crise e foram à falência, fechando suas fábricas deixando inúmeros operários desempregados e desesperados.

Em meio a toda essa crise que circundava o mundo, Brecht estudava economia política, coletando material para uma nova peça, que lançaria luz sobre a crise cada vez maior. Todas as revistas e jornais de economia eram estudados cuidadosamente pelo

dramaturgo, que se interessava por Chicago. Nas palavras de Ewen (1991, p. 242), Brecht preocupava-se com a crise econômica, buscando meios de mostrá-la de modo a poder ser desmistificada, não vista como algo natural, mas feita pelo homem. Brecht procurava formas de “despir” o capitalismo.

Assim como muitos autores, Brecht também foi atraído pela figura da jovem francesa Joana D’ Arc, queimada na fogueira em 1431. O quingentésimo aniversário do martírio da jovem se aproximava e certamente solenidades seriam realizadas. Brecht foi ousado e corajoso ao transformar a Santa Francesa em uma moça do Exército da Salvação (Boinas Pretas), abrigá-la em Chicago e envolver a jovem na disputa econômica dos matadouros.

Na peça *A Santa Joana dos matadouros*, Pedro Paulo Borraca (Mauler na versão original) aparece como o grande detentor do comércio de carnes. Diante da crise exposta na peça, Borraca recebe de seus amigos de Nova Iorque uma carta informando as péssimas condições do mercado de carnes e nesta carta é aconselhado a abrir mão do negócio antes que seja tarde demais. Esperto como ele só, Borraca propõe a seu sócio Cridle a venda do negócio, alegando que lhe desagradava ser demasiado sangrento. Ao que parece, Borraca detém todo o poder do comércio de carnes, podendo até mesmo falir os concorrentes, já que esconde o rebanho de gados para que não sejam abatidos, com a intenção de aumentar o preço das ações do mercado, no entanto, sua jogada acarreta em inúmeras falências levando inúmeros operários ao desemprego e ao desespero.

Joana, uma jovem ingênua com características de bondade no coração e a missão de levar a palavra de Deus na alma, faz parte de um exército da salvação (Boinas Pretas) que tem como objetivo levar a palavra de Deus para os que se encontram amargurados e, também, alimento aos famintos. Durante o decorrer da peça, percebe-se que os trabalhadores procuram o exército da salvação como forma de aliviar a fome, deixando transparecer o desinteresse pela palavra pregada pelos Boinas Pretas.

Diante da crise enfrentada pela fria Chicago de 1929, os operários das indústrias da carne se encontram desempregados, as indústrias encontram-se fechadas e o povo se vê assolado pelo desespero do desemprego que arrasa a cidade. A jovem ingênua Joana decide intervir na situação, intermediando negociações com o detentor do poder da carne, Borraca. Nesta parte, então, começa sua descida às profundezas frias dos matadouros de Chicago.

As características do teatro épico nesta peça de Brecht são enfatizadas, o autor propõe ao público refletir sobre a situação vivenciada na época, já que greves, fechamento das indústrias, baixos salários e exploração do povo pelo capital estavam ocorrendo, a peça viria a ser um aprendizado para o público que a assistia. Todavia, nas palavras de Ewen (1991, p. 241) a peça nunca foi apresentada na Alemanha pré-Hitler, exceto parcialmente num programa radiofônico, em 11 de abril de 1932.

A peça *A Santa Joana dos matadouros* nos leva a visualizar características ainda bem presentes nos dias atuais, Pedro Paulo Borraca pode ser comparado com políticos e empresários que detém o poder e manipulam tudo a sua volta, típico capitalista, não considerando as necessidades do povo. Brecht insere nesta peça características do capitalismo que explora o assalariado. Dentro deste contexto pode-se citar a cena em que os empregados conversam sobre a crise que circunda o meio industrial, argumentado que “O sanguinário Borraca aperta a garganta de nosso explorador e quem sufoca somos nós!” (Brecht, p.19, 1929). Evidencia-se nesta cena que os interesses do manipulador Borraca atinge os assalariados das fábricas que fecham devido a crise instalada.

Apesar de toda a exploração decorrente das indústrias da carne, os assalariados correm como loucos quando vagam empregos, mesmo sendo um emprego ruim os empregados deixam tudo de lado a fim de conseguirem trabalho, como verifica-se na fala a seguir: “Vagou um emprego! Um emprego com salário! Na fábrica número cinco! É um emprego de merda” (Brecht, p.20, 1929). Em outra cena também podemos ver o empregado lamentando sobre a falta do emprego “Como pagarei a minha casinha tão arranjada e úmida em que moramos doze pessoas? Dezessete prestações estão pagas, mas faltando a última estamos na rua...”(Brecht, p.35,1929)

Nesta peça, questões como alienação do povo para com a situação vivida são trazidas a tona. Sobre a alienação do povo, Marilena Chauí faz a seguinte colocação:

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes. (Chauí, 2001, p.74)

Diante da afirmação de Chauí podemos ver na peça de Brecht que os empregados encontram-se no caos, no desemprego, o que leva os mesmos a aceitarem pequenas ofertas de salário, pois, com mão de obra sobrando a oferta é baixa. Vemos no decorrer da peça a luta de Joana pelos ideais dos empregados, buscando dignidade aos mesmos que se encontram oprimidos pela miséria em que se encontram. Um povo oprimido pelo capitalismo das indústrias da carne que não pensa na situação dos assalariados. Sobre a opressão do povo, Paulo Freire argumenta:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 2003, p.52)

Diante da afirmação de Freire, vemos que somente quando o povo se conscientiza sobre a opressão que esta vivendo e busca lutar contra o opressor é que a prática da opressão pode ser modificada. Sabe-se, no entanto, que para que o povo se conscientize disso, uma educação de mudança social deve ser praticada, bem como líderes que visem à luta social de um povo oprimido pelas classes dominantes. Na peça de Brecht, vemos que Joana luta pela causa dos operários que se encontram sem emprego, no entanto, por sua ingenuidade muitas vezes é vítima dos empresários capitalistas.

O texto de Brecht retrata uma mulher corajosa que em meio a tanto sofrimento continua a lutar pela causa que acredita, mesmo que isso lhe custe seu emprego, como fica evidente na cena a seguir, quando o líder dos Boinas Pretas a coloca para fora após receber intimações dos industriais que se sentem ameaçados pela causa de Joana: “Devolva seu uniforme e faça a sua mala! Saindo desta casa você leva esta gatinha que você nos trouxe” (Brecht, p. 65, 1929).

A luta de Joana, o seu ideal, lhe custou a própria vida. Joana perdeu seu emprego, lutou pelas causas dos empregados e acabou morrendo ao relento. Após toda essa batalha da jovem Joana, é possível dizer que ocorreu uma conscientização? Brecht deixa isso no ar.

Freire (1982, p.109-110) nos diz que “Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação.” Joana lutou pela libertação da classe explorada, tentou de todas as

formas realizar a intermediação do povo para com os empresários a fim de auxiliar os operários, pode-se dizer que a luta de Joana era uma luta consciente.

A *Santa Joana dos matadouros* é uma peça realista e contemporânea, a Jovem Joana, em muitos momentos, deixa-se ser usada pelas pessoas, invertendo os valores de seus ideais. Muitas são as “Joanas” nos dias de hoje. A crise relatada na peça também pode ser vista nos dias atuais, vemos na Europa um exemplo muito claro de desempregos advindos da crise econômica. De acordo com dados da Folha de São Paulo, mais de 7.6 mi ficaram sem emprego em cinco anos de crise europeia. No Brasil vimos recentemente milhares de empregados saírem às ruas reivindicando por melhores salários, caminhoneiros pararem o Brasil reivindicando fretes justos e vida digna. Infelizmente, como retratado por Brecht em 1929, ainda somos fruto de uma sociedade alienada que se vê, muitas vezes, governada por uma sociedade capitalista que visa somente os lucros do capital e se esquece dos direitos do povo.

4 Considerações finais

Brecht testemunhou um tempo sombrio quando a sociedade vivia em alienação constante, como a época do nazismo, vivido de perto pelo dramaturgo. No entanto, tinha esperança em dias melhores, como deixa entrever em “A esperança do mundo”:

Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos, portanto. Quem deseja impedir os peixes do mar? E os sofrendores mesmos partilham dessa natureza contra si e deixam que lhes falte bondade entre si. É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias. Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar a compaixão de uns por outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável. Ela é a esperança do mundo. (BRECHT, 2000, p.223).

Estudar Brecht é sem dúvida muito prazeroso e produtivo. Seu teatro, sua maneira de retratar o mundo nos leva a pensar e refletir cada vez mais sobre a sociedade em que vivemos. A obra de Brecht é extremamente contemporânea. Dono de uma simplicidade, retratada por diversos autores, visava lutar pela classe dominada; seu interesse estava em homens e mulheres humildes.

O que mais chama a atenção em Brecht é a sua atitude como artista e também como homem que pertence ao mundo, mas não consegue se aquietar diante de tanto sofrimento. Pensou em um teatro inovador que fizesse a diferença na vida da sociedade. Acreditava na mudança.

Referências Bibliográficas

BRECHT, Bertolt. A Santa Joana dos matadouros. Trad. Roberto Schwarz. In: **Teatro completo**, v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 11-127.

_____. **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Poemas**(1913-1956). São Paulo: Edições 34, 2000.

BORNHEIM, A. G. **Brecht: A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo**. São Paulo: Globo, 1991.

De SP. A Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/07/1314277-76-mi- ficam-sem-emprego-em-5-anos-de- crise-europeia.shtml> Acessado em: 13 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALVES, Rita Miranda. **Estudos sobre Bertold Brecht**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Estudos_sobre_Bertolt_Brecht.pdf Acesso em: 01 jul. 2013.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro: dramaturgia, estética, semiologia**. Barcelona: Edicions Paidós, 1980.

VASQUES, Eugênia. **Piscator e o conceito de teatro épico**. 2ª edição. Amadora 2007. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/198/1/piscator.pdf> Acesso em: 01 jul. 2013.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

RUMO À ESCURIDÃO EM O CORAÇÃO DAS TREVAS: AUTODESCOBERTA E TESTEMUNHO DO “HORROR” DO COLONIALISMO

Danielle H. A. Machado (mestranda) UNIANDRADE

*As histórias de marinheiros têm uma singeleza direta,
e todo seu significado cabe numa casca de noz.*

Joseph Conrad

A obra mais discutida de Joseph Conrad, *O coração das trevas*, é não só um romance de enfrentamento, de ação e reação entre o colonizador e o nativo, reduzido à mais abjeta escravidão, mas também a busca simbólica de seu narrador-personagem, Marlow, por sua própria identidade .

A partir da análise de imagens de luz e escuridão, este trabalho objetiva examinar o envolvimento dos personagens – europeus e nativos – no “horror” da exploração colonial do continente negro, a fim de levar à reflexão sobre a perda da identidade cultural dos povos e seus efeitos degradantes sobre colonizadores e colonizados.

Utilizam-se, como embasamento, os estudos de Thomas Bonnici em *Teoria e crítica pós-colonialistas*. Simultaneamente, analisa-se a dupla função de Marlow como narrador da jornada rumo à escuridão impenetrável da África, para resgatar o lendário Kurtz, e como protagonista de uma jornada de autodescoberta, que descreve o desenvolvimento de sua consciência pessoal até o ponto em que chega a perceber a realidade autêntica. Visa-se, portanto, à reflexão sobre as perdas irreversíveis da identidade cultural dos povos, e seus reflexos no mundo atual.

Há duas histórias em *O coração das trevas*. A primeira é a história de Charles Marlow, sua viagem da Europa civilizada ao coração primitivo de um continente não civilizado (a África) e a volta à Europa. A segunda história relata o conflito entre o

gerente da Companhia, que Marlow encontra no posto Central, e Kurtz, o agente mais bem sucedido na coleta de marfim. O gerente odeia Kurtz, seu domínio sobre a floresta e sobre os nativos, e teme ser suplantado por ele na Companhia exploradora da região. Seu maior objetivo é a destruição de Kurtz.

As duas histórias se entrelaçam. É o efeito da segunda história sobre a primeira que constitui o tema ou o princípio unificador do romance.

O romance é estruturado na forma de narrativa moldura, isto é, um “eu” inicia a narrativa e prepara o caminho para o segundo “eu”, que narra a história propriamente dita. A narrativa tem início a bordo do iate *Nellie*, ancorado no estuário do rio Tâmis, ao cair da tarde, à espera da mudança da maré, com um narrador em primeira pessoa que descreve o cenário e os cinco personagens a bordo, entre os quais Charles Marlow, o segundo narrador.

Marlow faz uma série de reflexões sobre a colonização da Grã Bretanha pelos romanos, 1.900 anos atrás, imaginando qual seria a reação de um oficial romano, lançado em uma região inóspita e selvagem:

Um mar cor de chumbo, um céu cor de fumo, um navio rígido como uma concertina subindo esse rio [...]. Bancos de areia, pântanos, florestas, selvagens, quase nada de comer próprio de um homem civilizado – frio, cerração, tempestades, doenças, exílio e morte – morte à espreita no ar, na água, no mato. Eles deviam morrer como moscas por aqui. (Conrad 2002, p.13)

A referência aos processos colonizadores do Império Romano servem de prenúncio para o que Marlow vai observar, no decorrer da narrativa, do processo colonizador dos países europeus no século XX. As reflexões seguintes de Marlow sobre um hipotético oficial romano descrevem perfeitamente o que acontece a Kurtz, no coração da África:

E não existe nenhuma iniciação nesses mistérios. Ele tem de viver no meio do incompreensível, que é também odioso. E existe também o fascínio que começa a se exercer sobre ele. O fascínio do mal – vocês sabem, imaginem o arrependimento crescente, o anseio de fugir, a aversão imponente, a rendição e o ódio. (Conrad 2002, p.14)

Os homens não respondem às reflexões de Marlow e continuam a trocar “preguiçosamente algumas palavras”; de ânimo pensativo, observam a obscuridade do poente ficando mais e mais sombria a cada minuto.

Em contraste com a descrição poética do cenário, o narrador é sucinto na apresentação dos outros personagens a bordo: o advogado apoderou-se da única manta e da única almofada do convés, “por conta de seus muitos anos e virtudes”; o contador brinca com pedras de dominó; o diretor da Companhia, apesar da aparência náutica, não se preocupa agora com a via aquática que se estende à sua frente, mas com o trabalho que fica lá atrás, na escuridão crescente” (p. 9-10). Todos a bordo são marinheiros, mas Marlow é o único a ter navegado em água doce, no rio Congo e o único a ser designado pelo nome, sentado de pernas cruzadas, recostado no mastro da mezena, as costas retas e a tez amarelada, lembra um ídolo oriental.

É a voz de Marlow que interrompe as reflexões do primeiro narrador e inicia a narrativa de sua viagem ao Congo, a parte central da novela “a história dentro da história”, emoldurada pelo prólogo e pelas conclusões finais do narrador anônimo. Marlow começa dizendo não querer aborrecer demais seus companheiros com o que lhe aconteceu, o que provoca a reflexão do primeiro narrador: “mostrando com sua observação a fraqueza de muitos contadores de histórias que com tanta frequência parecem não saber o que seu público mais gostaria de ouvir” (p. 15).

Depois de uma longa viagem, Marlow deixa o navio francês em que partira da Europa e passa para um barco fluvial, comandado por um capitão sueco. Depois de um percurso de 100 milhas, ele desembarca no Posto Exterior da Companhia. Fica abismado com o desperdício de material caro e a destruição dos recursos da terra:

Desci sobre uma caldeira que despontava do mato e depois achei uma trilha conduzindo para o alto da colina. Ela desviava das rochas e também de um truque ferroviário abandonado, de tamanho menor que o normal, com as rodas para o ar. Uma delas estava faltando. A coisa parecia morta como a carcaça de um animal. Cruzei com outras peças de máquinas arruinadas, uma pilha de trilhos enferrujados. (p. 28-29)

A comparação da máquina à carcaça de um animal é concretizada na imagem do sofrimento dos seres humanos.

Um tilintar fraco de correntes às minhas costas me fez voltar a cabeça. Seis negros avançavam numa fila, galgando penosamente a trilha. Eles andavam aprumados e devagar, equilibrando pequenos cestos cheios de terra sobre as cabeças, e o tilintar acompanhava o ritmo de seus passos. Traziam nos quadris trapos pretos enrolados cujas pontas curtas às suas costas balançavam de um lado para o outro como caudas [...] as articulações de seus membros pareciam nós amarrados numa corda; cada um trazia um colar no pescoço e todos estavam interligados por uma cadeia cujos ventres balançavam entre eles retinindo compassadamente. (Conrad 2002, p. 29)

Atrás deles, “um produto das novas forças em ação” segue desanimado, desalinhado e indiferente, segurando um rifle pelo meio. Ao ver Marlow, o soldado apruma-se e “com um sorriso largo, branco e velhaco” lança-lhe um olhar cúmplice, que parece incluí-lo no processo. “Afinal,” reflete o narrador “eu também fazia parte da grande causa daqueles nobres e justos procedimentos” (p. 30).

É também parte da grande causa a visão inesperada com que Marlow se depara a caminho do posto: um homem branco com trajes tão elegantes que, num primeiro momento, parece irreal.

Vi a minha frente um colarinho alto engomado, punhos brancos, paletó de alpaca fina calças claras, gravata limpa e botas lustradas. Sem chapéu. Cabelo partido, escovado, untado com óleo, sob um guarda-sol de abas verdes, seguro por uma grande mão branca. Era surpreendente, e tinha uma caneta atrás da orelha. (p. 33)

Marlow aperta a mão “desse milagre” que descobre ser o guarda-livros chefe da Companhia. É de seus lábios que ouve, pela primeira vez, o nome do homem “que está tão indissolúvelmente ligado às memórias daquele período”. A não ser por esse motivo, explica a seus ouvintes, não teria sequer mencionado o sujeito. Essa afirmativa destaca a conotação irônica do respeito que Marlow diz sentir pela figura que parecia “um manequim de cabeleireiro”: “Sim; respeitei seu colarinho, seus punhos enormes, seu cabelo escovado”. Contra o fundo da deteriorização absoluta do lugar, admira a determinação do sujeito em manter a aparência pessoal e a ordem perfeita dos livros de contabilidade. “Pois esse homem havia realmente realizado algo” (p. 33-34).

A brancura das vestes impecáveis contrasta com o negrume da pele dos trabalhadores escravizados, assim como a impotência moral, a hipocrisia e o desprezo pelos semelhantes, de que o gerente é modelo exemplar, se contrapõem à dignidade do nativo, a quem só a morte liberta. Marlow descreve o círculo sombrio daquele inferno, a dor, as condições degradantes daqueles que não mais prestavam para o serviço braçal e eram "libertados" para enfim alcançar o inevitável — a morte.

Vultos negros agachavam-se deitavam-se, sentavam-se entre as árvores, encostados nos troncos, grudados no chão, meio visíveis, meio ocultos na penumbra, com todas as atitudes de dor, abandono e desespero. (. . .) Estavam morrendo devagar — era evidente. Não eram inimigos, não eram criminosos, e agora era como se fossem seres de outro mundo — não passavam de escuras sombras, doentes e famintas, amontoadas confusamente na penumbra esverdeada. Trazidos de todos os recantos da costa, com toda a legalidade dos contratos temporários, perdidos num ambiente inóspito, alimentados com comida estranha, adoeciam, tornavam-se ineficientes, sendo-lhes então permitido rastejar para longe e descansar. (p. 31)

Percebe-se a transformação do jovem marinheiro que viera ao Congo para descobrir o que na região geográfica o atraía e fascinava nos mapas que costumava examinar horas a fio, sonhando com terras distantes. Sozinho, num continente estranho e misterioso, mantém-se alheio ao comportamento irracional e absurdo dos europeus, entregues à corrupção e à busca insaciável por riquezas, à custa da espoliação dos habitantes da terra.

Seu diálogo com o “manequim de barbeiro” fornece ao leitor detalhes sobre Kurtz, o personagem central da “história dentro da história”:

‘No interior, você sem dúvida vai conhecer o sr. Kurtz’. À minha pergunta de quem era Kurtz, disse que era um agente de primeira classe; e, notando meu desapontamento com essa informação, acrescentou devagar, pousando a caneta. ‘É uma pessoa muito notável.’ Perguntas posteriores extraíram dele que o sr. Kurtz estava, no momento, encarregado de um posto de comércio, um posto muito importante, no verdadeiro território do marfim, ‘no coração mesmo dele. Despacha tanto marfim quanto todos os outros juntos ...’(p. 35)

Depois de dez dias no Posto Exterior, Marlow parte com uma caravana de sessenta homens de cor e um branco. Depois de quinze dias de marcha difícil, Marlow chega ao posto Central. Repete-se a impressão de descaso e abandono: “[...] e bastava a primeira visão do lugar para se notar que o demônio da frouxidão estava comandando aquele espetáculo” (p. 38). Isso incluía o barco a vapor que Marlow deveria comandar, que havia naufragado e estava no fundo do rio. O desânimo e a má impressão do jovem marinheiro se exacerbam com a recepção fria do gerente geral, que nem o convida para sentar-se, quando Marlow se apresenta a ele no escritório, cansado da jornada estafante.

Marlow tem péssima impressão do Gerente, “um idiota falastrão”, que enaltece as qualidades de Kurtz, seu “melhor agente”, ao mesmo tempo em que trama para diminuir seu prestígio junto à Companhia. Esboça-se nesse ponto a história do conflito

entre o Gerente e o misterioso Kurtz, o agente que mais trazia lucros para a Companhia. Até mesmo o barco naufragado fazia parte de seu plano para impedir o acesso a Kurtz.

A inveja que o sucesso de Kurtz desperta é traduzida em acusações encobertas por elogios, quando Marlow faz perguntas sobre “o melhor agente da Companhia”: “É um prodígio, um emissário de piedade, ciência e progresso, um gênio universal”, mas que não aceitava a colaboração de “homens sagazes” (p. 49). Ser emissário de piedade, ciência e progresso é a falácia do imperialismo europeu, cuja realidade irônica significa crueldade, atraso e destruição.

Ainda no Posto Central, chama-lhe a atenção um grupo de brancos que perambulam sem rumo na claridade do pátio. Sem entender o significado daquilo, Marlow se refere a eles ironicamente como “os peregrinos”:

Andavam de um lado para outro, com varas compridas absurdas nas mãos, como um grupo de peregrinos sem fé, enfeitados no interior de um cercado em ruínas. A palavra “marfim” pairava no ar, era sussurrada, suspirada. Podia-se pensar que estavam orando a ela. Uma epidemia de voracidade imbecil pairava sobre tudo aquilo, como a exalação de um cadáver. (...) E do lado de fora, a floresta silenciosa rodeando aquela mancha desmatada sobre o terreno me parecia alguma coisa grandiosa e invencível, como o mal ou a verdade, aguardando com paciência o sumiço daquela invasão grotesca. (p. 42)

Nesse ponto da narrativa, Marlow já fez, em parte, sua escolha. O gerente e os “peregrinos” o enojam e, embora sem conhecer Kurtz, inclina-se em seu favor e identifica-se com a floresta que representa o primitivo, o essencial e o verdadeiro.

O misterioso Sr. Kurtz, sobre quem recebe informações contraditórias, continua a ocupar a mente de Marlow que, na tentativa de compreendê-lo, faz reflexões sobre si mesmo e a existência humana.

O relato das informações sobre Kurtz reflete o julgamento de Marlow a respeito do caráter do informante e da atmosfera do posto, que lhe parece irreal como tudo o mais — “como o pretexto filantrópico do empreendimento todo, como as suas conversas, como o seu governo, como sua simulação de trabalho” (p. 44). O narrador traduz em metáforas e imagens a repulsa pela hipocrisia e simulação do europeu: o gerente do Posto Central é um Mefistófeles de papel machê recheado de poeira; alguém designado como “um homem corpulento de bigodes” tenta apagar o fogo que devorava um paiol cheio de quinquilharias para o “comércio” com os nativos, trazendo do rio um quarto de

água dentro de um balde furado. Um nativo é acusado do incêndio e cruelmente castigado.

No papel de narrador do que observa, o jovem Marlow manifesta não compreender o que se passa. Kurtz era para ele apenas uma palavra, que não lhe dizia nada sobre o homem. Sente que é inútil tentar transmitir o que lhe parecia um sonho “aquela mistura de absurdo, surpresa e espanto numa excitação de revolta tentando se impor, aquela noção de ser tomado pelo incompreensível que é da própria essência dos sonhos...” (p. 49).

Parece-lhe ver Kurtz pela primeira vez, quando vem a saber que “aquele homem” — os funcionários invejosos não pronunciam seu nome — mandara uma partida de marfim para o escritório central, mas ele mesmo, depois de percorrer 450 quilômetros com a carga, escolhera voltar para o seu Posto, no coração da selva:

Era uma percepção clara: a canoa, quatro selvagens remando e o homem branco solitário virando as costas bruscamente para o escritório central, a rendição, as lembranças do lar — talvez; voltando o rosto para as profundezas da selva, para seu posto vazio e desolado. Eu não sabia o motivo. Talvez ele fosse apenas um excelente sujeito que se aferrava ao trabalho pelo trabalho em si. (p. 58)

Finalmente, Marlow consegue reparar o barco e iniciar a viagem rio acima com o gerente e três ou quatro dos peregrinos a bordo. Uma tripulação de vinte nativos alimenta a caldeira e faz o vapor navegar.

A quase imobilidade do barco, que parece “rastejar” na direção de Kurtz, e as dificuldades encontradas no percurso — falhas no motor, pouca profundidade das águas e, principalmente, um ataque dos selvagens desfechado da terra, em um trecho mais estreito do rio — irritam Marlow que reflete: “A aproximação desse Kurtz que buscava marfim na mata fatídica era obstruída por tantos perigos como se ele fosse uma princesa encantada adormecida num castelo de fadas” (p. 76).

A fascinação de Marlow pelo misterioso Kurtz é satisfeita, em parte, por um personagem esdrúxulo, que encontra à beira do rio: um jovem russo enigmático, vestido em trapos multicores, profundamente devotado a Kurtz, que, miraculosamente, consegue sobreviver na selva.

Do relato deste personagem provêm as informações a respeito do domínio de Kurtz sobre as tribos e sobre a floresta, onde perambulava sozinho, em busca de marfim. Fala de Kurtz com ansiedade e relutância: “Ele podia ser muito terrível. Não se

pode julgar Kurtz como uma pessoa comum”. Fora seu enfermeiro nas moléstias que o derrubavam. Este “último discípulo de Kurtz” tem profunda admiração pelo mestre: “Você não sabe como uma vida assim coloca à prova um homem como ele”, gritou. “Eu não quero nada de ninguém, sou um homem simples. Não tenho grandes ideias. Ele estava vergonhosamente abandonado” (p. 103).

Finalmente, o barco atinge o posto interior, o reduto de Kurtz e este é trazido a bordo em uma maca. Marlow receia que Kurtz já esteja morto e que estivesse lutando inutilmente para alcançar algo absolutamente imaterial, frustrando seu desejo de ouvir “o homem”:

O homem se apresentava como uma voz. Não que eu não o relacionasse com algum tipo de ação, claro. Não me haviam dito com todos os matizes de inveja e admiração que ele havia coletado, trocado, surrupiado ou roubado mais marfim do que todos os outros agentes juntos? (p. 83)

Kurtz, uma figura reduzida metonimicamente à própria voz, porém, não traz a Marlow a revelação do mistério de sua vida na selva e personalidade contraditória. Já no barco, de volta ao posto central, um Kurtz moribundo, esse espectro “iniciado dos confins de Lugar Nenhum” honra Marlow “com sua espantosa confiança antes de sumir por completo”. A voz, ao contrário, é forte e profunda e tem o “poder ilimitado da eloquência”. Marlow vibra de entusiasmo com as “palavras nobres incandescentes” que traduzem sentimentos altruístas, mas revelam também o lado negro do homem e, sem escolha, aceita ser “o guarda de sua memória”, de seus papeis e escritos. O julgamento que faz de Kurtz é igualmente vago e contraditório: “Seja o que for que tenha sido, ele não era comum” “Tinha o poder de enfeitiçar ou aterrorizar algumas almas rudimentares para uma inflamada dança de bruxas em sua honra”. É egoísta e admira sua própria sorte – “meu marfim (...) minha prometida, meu marfim, meu posto, meu rio, meu . . . “. Tudo lhe pertencia. Mas a quem o próprio Kurtz pertencia? À floresta primitiva. “E ela o havia apanhado, amado, abraçado, entrado em suas veias, consumido sua carne e selado a alma dele à sua pelos ritos inconcebíveis de alguma iniciação demoníaca” (p. 85).

Era incrível a ascendência de Kurtz sobre os nativos, que tentam impedir sua partida, como se lhes fosse roubado o bem mais precioso. A cena da partida é perturbadora pela força das metáforas e oximoros que levam o leitor para o coração da Terra.

Naquele exato instante, na desolação da paisagem, ergueu-se um clamor cuja estridência perfurou o ar parado como uma flecha aguda disparada diretamente para o coração da Terra; e, como por encanto, torrentes de seres humanos — seres humanos nus — com lanças nas mãos, com arcos, com escudos, com olhares selvagens e movimentos bárbaros, foram vertidas na clareira pela face escura e pensativa da floresta.” (p. 104)

A vida de Kurtz se esvai aos poucos, mas sua voz ressoa profundamente até o fim, para “ocultar nos meandros da eloquência a escuridão estéril de seu coração”. O julgamento de Marlow é severo: “Tanto o amor diabólico como o ódio desumano aos mistérios em que ela havia penetrado lutavam pela posse daquela alma saciada de emoções primitivas, ávida de fama enganosa, de honrarias falsas, de todas as manifestações de sucesso e poder” (p. 119).

Como se um véu fosse rasgado, Marlow vê no momento final, no rosto de Marfim “a expressão de orgulho sombrio, de poder implacável, de terror covarde – de um intenso e incalculável desespero (...) Seria esse o momento supremo de compreensão absoluta? Ele gritou num sussurro para alguma imagem, alguma visão – gritou duas vezes, um grito que não era mais que um sopro: “O horror! O horror!” (p. 121).

Marlow descobre no coração das trevas o que significa ser humano e que todo homem tem capacidade para praticar o mal, mas também para resistir ao mal. Com o conhecimento, vem a rejeição da hipocrisia de códigos e comportamentos sociais. Não suporta ser desonesto consigo mesmo. De volta à Europa revolta-se com a expressão complacente das pessoas nas ruas alheias aos desafios e aos perigos da realidade.

Na conclusão da novela, Marlow vai visitar a prometida de Kurtz. Esta, vestida de preto, a cabeça pálida, parecia não pertencer a este mundo. Dava a impressão de ter orgulho em carregar sua dor. Ao se despedir, para consolá-la, Marlow conta-lhe que estivera com Kurtz até o fim e que ouvira suas últimas palavras. Fica apavorado com o que dissera, prevendo a reação da moça: ”Repita-as”, murmurou ela com a voz amargurada. “Quero ... quero alguma coisa ... alguma coisa – com que ... viver”. Incapaz de lhe dizer a verdade, pois seria cruel demais, Marlow diz pausadamente: “A última palavra que ele pronunciou foi ... seu nome.” (p. 133).

O sentimento de piedade força Marlow a mentir, a desrespeitar a opção pela verdade que descobrira no coração das trevas. No entanto, alguém que “parecia não

pertencer a este mundo”, uma mulher, deveria permanecer fora disso; deveria ser poupada. Os cabelos louros da Prometida, sua fronte pura e pálida pouco fazem para atenuar a escuridão da cena final, que se passa numa sala de visitas imponente e fria, ao cair da tarde. Um piano majestoso, a um canto, com cintilações escuras é comparado a um soturno e reluzente sarcófago.

Imagens de sombra, escuridão e “horror” seja na natureza, seja no ambiente em que vive o homem, ou no seu próprio coração levam o leitor ao coração das trevas e o trazem de volta a um mundo civilizado de sombras, indiferença e alienação das fontes primordiais da existência humana.

As narrativas de Józef Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski, nascido na Polônia, mas celebrizado na literatura inglesa como Josef Conrad, abordam dois elementos centrais, de um lado a vida de aventuras como a do próprio Conrad, e do outro lado o psicológico das situações complexas e conflitos vividos pelos personagens, acrescidos de linguagem descritiva rica de imagens.

A respeito das características múltiplas da obra de Conrad é interessante lembrar a afirmativa de Ítalo Calvino de que não sabia em que lugar da sua estante deveria colocar os livros de Joseph Conrad; se os colocaria junto aos autores “que se serviram da aventura para dizer coisas novas aos homens, ou na vizinhança dos grandes romancistas analíticos e psicólogos ’dos James, dos Proust’ recuperadores incansáveis de cada migalha de sensações vividas, ou ainda se os deixaria ao lado dos estetas” (p. 137). Essa observação dá a dimensão da grandeza da obra do romancista britânico

REFERÊNCIAS

CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. São Paulo: Abril, 2002.

BONNICI, T. **Teoria e Crítica pós-colonialistas**. In: BONNICI, T. & ZOLIN, L. O. **Teoria literária**. Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2003



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: QUE ESPAÇO É ESSE?

Amarili Sequeira Nogueira (Mestranda) – UEPG

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um trabalho que investiga os critérios que levam alunos(as) a serem encaminhados a uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Tipo I, de modo que pretende, pelo menos teoricamente, torná-la um espaço um pouco mais conhecido, principalmente, por professores em formação. Alguns destes alegam nunca ter ouvido falar dela, mesmo que tenham feito suas observações e práticas docentes em escolas que dispõem de Salas de Recursos. Neste texto, discutiremos em primeiro lugar questões de poder e exclusão, que fazem sofrer aqueles que, sejam quais forem as razões, são encaminhados a esse espaço por não cumprirem as exigências da sociedade, as quais imagina-se devem ser apreendidas na escola. Esta, por sua vez, parece se preocupar (apenas) em transmitir o conhecimento científico àqueles que de alguma forma já o “sabem” e, conseqüentemente, dá a impressão de não estar adequadamente preparada para atender àqueles que ainda “não sabem”. Em um segundo momento, discutiremos alguns aspectos da língua(gem) estigmatizados pela sociedade e apontados pelos professores que afirmam que estes são indícios que confirmam que o(a) aluno (a) deve ser avaliado pela equipe multidisciplinar da escola e então passe a frequentar a SRM Tipo I. Em seguida, apresentaremos os documentos que orientam a criação desse espaço e também estabelecem seus objetivos junto ao alunado que frequenta a escola. Enfim, buscaremos apresentar uma discussão inicial sobre como se dá a (re/des)construção das identidades dos alunos(as) que são “destinados” a frequentar uma SRM Tipo I, encerrando com nossas considerações finais.

1. A língua(gem) que nem todos alcançam

De acordo com a Constituição Brasileira, artigo 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

Sabemos que isso não é o que ocorre na realidade da população brasileira e tampouco de muitos estrangeiros que para cá vêm em busca de melhores condições de vida e emprego em relação às que encontram em seu próprio país. Atualmente (e talvez sempre), aquele que tem um poder aquisitivo maior possui casa própria em lugares privilegiados das grandes cidades, paga plano de saúde que lhe dá atendimento de qualidade, paga escolas privadas que têm espaço físico e materiais pedagógicos modernos, que satisfazem suas expectativas. Também possui segurança particular que protege sua vida e seu patrimônio, sem mencionar o lazer, que atravessa as fronteiras do Brasil. Se todos esses direitos que são garantidos por lei não são gozados por todos os cidadãos, imaginemos como fica a questão da linguagem. Como observa Gnerre (1991, p. 18)

(...) segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser com base em critérios de raça, religião, credo político, a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

A discriminação em relação à linguagem é muito grande, como podemos notar através da mídia, quando esta divulga algum trecho de escuta telefônica colocado entre aspas ou em itálico (*nóis tava*, entre outras), uma vez que estes fogem às prescrições da norma culta.

A linguagem utilizada nesses meios, que atingem todo o território nacional (e também o resto do mundo, graças ao avanço das tecnologias), é aquela utilizada (ou imaginada que é) nos grandes centros, por pessoas de um poder aquisitivo privilegiado e, conseqüentemente, de maior grau de instrução, como apresenta Bagno (1999):

o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado” (Bagno, 1999, p. 13).

Já as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs, 2008) afirmam que nos processos educativos os estudantes têm a oportunidade de se aprimorarem linguisticamente e que nas escolas públicas eles deveriam encontrar

oportunidades de interação com a sociedade por meio da linguagem. Essa interação deve começar dentro da própria escola, que não é (ou não deveria ser) voltada apenas à elite que antigamente era a única que tinha o privilégio de frequentá-la. Com a democratização do ensino e das atuais políticas do governo de escola para todos, a heterogeneidade dos alunos(as) em sala de aula é evidente, porém é importante ressaltar que o mesmo ocorre com os professores(as), que também advêm de diversas camadas sociais, de modo que há uma grande variedade linguística que deve ser escutada, compreendida, valorizada. É na escola que os alunos(as) precisam compreender o poder que a língua(gem) exerce na sociedade, para poder fazer uso dela em diversos contextos e exigir seus direitos. Quem sabe quando isso se tornar claro seja possível que as pessoas sejam mais participativas na sociedade. Se não souberem escrever um ofício a uma autoridade ou se não se sentirem capacitados por não dominarem os padrões ou a norma da língua(gem) exigida para essa situação, ao menos saberão que devem procurar alguém mais capacitado linguisticamente para fazê-lo, sem deixar de fazer valer seus direitos. Gnerre (1996) afirma que

a linguagem ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. (...) Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais (Gnerre, 1996, p.5-6).

Recentemente pudemos acompanhar diversos protestos pelo Brasil todo, em que os cidadãos(ãs) brasileiros(as) saíram às ruas reivindicando melhores condições de vida, pedindo saúde, educação, segurança, transporte público de qualidade, etc. em detrimento aos investimentos bilionários que foram dados às construções de estádios de futebol para sediar eventos esportivos internacionais. Dentre esses que foram às ruas protestar contra as ações governamentais, que vão contra as necessidades do povo, com certeza havia pessoas discriminadas por sua linguagem, com pouca instrução acadêmica, mas ali estavam também outras com maior clareza sobre a burocracia para se conseguir algum direito através de uma negociação. E assim o fizeram. Essa talvez tenha sido a forma mais eficaz de o povo se fazer ouvir e representar, negando inclusive a presença de partidos políticos, que não têm sido bons representantes.

Muitas vezes, por não entender o que está escrito, não saber ler ou escrever, algumas pessoas sentem-se envergonhadas e se calam, porém as dificuldades em relação à língua(gem) ocorrem em diversos segmentos da sociedade. A diferença é que alguns

desses aspectos são agravados em razão das questões sociais, pois existe uma generalização de que pessoas de baixo poder aquisitivo e pouca escolarização sabem menos. Porém se analisarmos a fala de um juiz em uma audiência, muitas palavras ditas por ele não serão compreendidas pelo réu e por várias pessoas de diferentes classes sociais que possam presenciar esse momento, da mesma forma que um skatista ao contar sobre suas manobras radicais ao meritíssimo juiz, pode não se fazer entender. A língua(gem) é assim, cheia de riquezas, armadilhas. Nenhum de nós conseguirá dominá-la em todas suas faces. É preciso, porém, ter consciência de que algumas linguagens são estigmatizadas e, conseqüentemente, as pessoas que as utilizam.

2. Os estigmas da língua(gem)

Não há como negar que qualquer pessoa sonha em estar em uma universidade, principalmente se estiver matriculado em um curso que o destaca na sociedade, como medicina, direito, engenharias, etc. Alguns acreditam que esses cursos possam garantir respeito perante a sociedade e uma vida com um pouco mais de conforto, já que é possível ter um salário melhor, na maioria das vezes, em relação àqueles que não conseguiram passar em um vestibular ou no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que atualmente é o meio de acesso às universidades federais. Porém, antes de ingressar em um nível superior de instrução, é necessário passar pela educação básica, onde supostamente serão aprendidos todos os conteúdos para ter um bom desempenho nos processos de seleção tão concorridos. Mollica (2007) apresenta depoimentos para fins de pesquisa que

induzem a constatação de que a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social. (...) Depoimentos de brasileiros de nível social diferenciado confirmam que a escola faz parte do imaginário coletivo como caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada. (Mollica, 2007, p. 12).

Estas afirmações do senso comum parecem estar sendo confirmadas nas agências de emprego, que não conseguem preencher as vagas existentes por falta de pessoas qualificadas. Têm sido bastante comum que estas realizem testes de língua portuguesa, em que os candidatos devem comprovar seus conhecimentos linguísticos, em sua grande maioria constituídos de uma produção de texto que busca destacar os

erros ortográficos cometidos pelo candidato naquele momento, como podemos observar em uma notícia publicada no portal de notícias G1.com em setembro de 2012

Estudo realizado pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube), de janeiro a maio deste ano, mostra que 40% dos candidatos a uma vaga de estágio foram reprovados nos testes de redação e no ditado. Os erros mais comuns são as trocas do “x” pelo “z”, do “s” pela cedilha e acentuação errada. Alguns dos candidatos cometem vários erros em uma só palavra.

É possível observar que se dá uma importância muito grande aos erros ortográficos, porém não se divulga em nenhum momento o que foi escrito pelos candidatos, muito menos o assunto sobre o qual deveriam escrever. Não é possível saber se o candidato tem conhecimento ou argumenta coerentemente sobre o tema proposto. Qualquer um de nós está sujeito a cometer deslizos ortográficos, ainda mais em um ditado com palavras isoladas que nem sempre fazem parte do nosso vocabulário, até porque na riqueza da língua portuguesa muitas palavras têm letras que representam diversos sons dependendo da estrutura sílaba a que pertence. Além disso, é preciso salientar que qualquer dúvida de vocabulário deve e pode ser esclarecida consultando-se um dicionário, ou mesmo a função de “revisor” do processador de texto dos computadores.

Mollica (2007) afirma que

O preconceito com relação à falta de intimidade com a escrita, sem dúvida, ainda permanece como um fator determinante de exclusão (Mollica, 2007, p. 22).

De acordo com a notícia do G1.com, o candidato deveria acertar 70% das questões ortográficas do teste para conseguir sua vaga de emprego. Isso reforça o que apresenta Mollica (2007):

a escrita como sistema simbólico, o recurso gráfico em si e a ciência formal documentada alteram as relações entre o homem e o mundo (Mollica, 2007, p. 23).

Essa relação entre o homem e o mundo começa a ser afetada dentro da própria escola que possui uma heterogeneidade muito grande entre alunos(as) e linguagem, que começa a ser monitorada pelos professores. Afinal acredita-se que é na escola que se aprende a falar e a escrever de acordo com os padrões exigidos pela sociedade. Aqueles que apresentam variedades linguísticas fora dos padrões são avaliados negativamente e sofrem algum tipo de preconceito. Para Mollica (2007)

Do ponto de vista educacional, não há qualquer vantagem em avaliar os alunos quanto à variedade linguística. Atitudes preconceituosas são equivocadas científica e pedagogicamente (cf. Scherre, 2005) e só aumentam a distância entre a linguagem dos alunos e a variedade padrão, concorrendo ademais para consequências de outra ordem, tal como baixa de autoestima, bloqueio dos falantes na interação em sala de aula (Mollica, 2007, p. 37).

Essas avaliações realizadas pela escola em relação à linguagem de seus sujeitos alunos (as) é que serão analisadas nessa pesquisa, pois pretendemos verificar quais são as implicações da língua(gem) que levam um(a) aluno(a) a ser encaminhado(a) para uma avaliação que o(a) levará a ingressar em uma SRM TI, além de observar se não há estigmas linguísticos que prevalecem sobre outros, como observa Mollica (1995)

1. Estruturas menos notadas são menos estigmatizadas, que, no entanto, não são necessariamente as menos frequentes nem exatamente as variantes padrão;
2. Estruturas mais notadas são mais estigmatizadas, que, no entanto, não são necessariamente as menos frequentes nem exatamente as variantes não padrão (Mollica, 1995, p.128).

Há que se considerar que esses estigmas estão relacionados em sua grande maioria às condições financeiras e à escolaridade.

Busca-se observar nessa pesquisa quais são as possibilidades ou intervenções propostas pelos professores para que esse sujeito aluno(a) possa refletir sobre as exigências sociais relativas à língua (gem) e então aprimorar sua competência linguística; também se pretende acompanhar como ocorre o processo de (re/des) construção das identidades desses(as) alunos(as).

De acordo com os PCNs LP (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa)

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (PCNs, 1998, p.23).

3. Um espaço pouco conhecido

Com o objetivo de minimizar diferenças cada vez mais evidentes em nossa sociedade, o governo Federal criou políticas de inclusão. As pessoas com necessidades educacionais especiais têm assegurado pela Constituição Federal de 1988 o direito a educação (escolarização) realizada em classes regulares e a atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente nas Salas de Recursos da escola onde estejam matriculadas, em outra escola ou em centros educacionais especializados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem (I) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências [...] (Brasil, 2001a, p. 2).

Esses direitos também estão assegurados pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Lei nº. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) nº. 17/01, pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº. 10.436/02 e pelo Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entre outras leis, decretos e resoluções.

De acordo com a LDBEN em seu artigo 61, parágrafo único

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

O governo do Paraná, através da SUED/SEED/ DEEIn (Superintendência da Educação/Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Educação Inclusiva), regulamentou através da Instrução Normativa Nº 016/11 o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, que é um Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino fundamental, que é ofertado a alunos que apresentam dificuldades acadêmicas acentuadas decorrentes de Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual e Fisicaneuromotora e/ou Transtornos Funcionais Específicos e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Observa-se que o governo do Paraná ampliou esse atendimento aos educandos que apresentam Transtornos Funcionais Específicos (TFEs) que, segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura) não caracterizam um público-alvo da Educação Especial, devendo esses alunos(as) receberem atendimento especializado em classe comum. Os TFEs referem-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito sem o comprometimento intelectual deste. Um grupo heterogêneo se caracteriza pelas alterações manifestadas, por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração

(MEC, 2010). Nesse grupo aparecem os alunos(as) com distúrbios de aprendizagem, definidos segundo Ciasca (2005) como

... uma disfunção do sistema nervoso central, portanto um problema neurológico relacionado a falha aquisição, processamento ou, ainda, no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos, em determinado momento do desenvolvimento. (Ciasca, 2005, p.5).

Essa pesquisa busca observar e analisar até que ponto as implicações da língua(gem) se refletem na aprendizagem dos alunos(as) e, conseqüentemente, podem levá-los a frequentar uma SRM TI.

4. Identidades em (re/des)construção através da língua (gem)

A escola ainda verifica os níveis de aprendizagem do aluno baseando-se na maneira como este escreve em sentido estrito, privilegiando as competências individuais e separando os que “sabem” dos que “não sabem” escrever. É importante compreender que, quando o aluno, na escola, se percebe diferente, excluído, por meio de sua linguagem, começa a construir uma imagem negativa sobre sua capacidade de se integrar na sociedade, sendo excluído como menciona Mollica (2007)

É acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada em sociedades com alta complexidade. (Mollica, 2007, p. 12-13).

É a escola, através de uma equipe multidisciplinar, que identifica e separa os que “dominam” ou “não dominam” os padrões normativos da língua(gem) e, estes, conseqüentemente, irão sofrer algum tipo de preconceito. Atualmente, muitos dos que “não dominam” são encaminhados às Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I e nesse espaço o aluno passa por um processo de (des/re)construção de suas identidades. Através dessa pesquisa queremos acompanhar todo esse processo e compreender como isso ocorre e de que maneira influencia na (re/des/)construção das identidades, refletindo com os alunos(as) e professores(as) sobre a avaliação no contexto pedagógico, que possivelmente encaminhará um(a) aluno(a) a frequentar uma Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

A questão das identidades só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria – e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida “a

comunidade fundada por ideias” a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultura (BAUMAN, 2005).

Sem dúvida é o contexto no qual estamos inseridos que nos faz ter voz ou calar. O significado dado por cada um nunca é igual. Frequentar esse espaço nem sempre é fácil, já que esses(as) alunos(as) podem ser apontados pelos outros como “burros”, “retardados”, “preguiçosos”, “vadios”, “deficientes” etc. pelo fato de não conhecerem o objetivo e a finalidade de uma SRM TI. Dessa forma acabam sendo ainda mais discriminados.

Kleiman (1995) ainda afirma que

alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade, é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (Kleiman 1995, p.30).

Em sala de aula o professor deve estar atento às diversas manifestações que podem ocorrer por parte de seus alunos em relação à linguagem, levando sempre em conta o que se diz e não, principalmente, como se diz, em outro momento, confrontar as linguagens do cotidiano com a linguagem do poder, mas deixar bem claro, que muito mais que se expressar dentro de normas cultas exigidas pela sociedade, é necessário entender os seus direitos e buscar defendê-los, não se esquecendo de cumprir seus deveres. Moita Lopes (2002) considera que somos nossas identidades sociais, as quais são construídas por meio de nossas práticas discursivas. Afirma ainda que

a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. (Moita Lopes, 2002, p. 34).

As condições socioeconômicas de um indivíduo serão refletidas em suas manifestações discursivas. Na escrita isso fica evidente, pois quanto menos contato com materiais escritos menos chance se terá de reproduzir dentro dos padrões ortográficos. Qualquer pessoa, por mais humilde que seja tem em sua casa uma xícara e sabe para que serve, porém podemos encontrar a mesma palavra escrita de outras maneiras como *chícara*, *chicala*, *xícala* ou *jicara*. Essa última talvez provenha de um distúrbio de aprendizagem. Para Kleiman

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não letrados ou não

escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado. Kleiman (1995, p.27).

Faz-se necessário refletir com os alunos, na escola, sobre as diferenças que cada um apresenta sem deixar de mencionar que é possível que cada um aprenda com o outro, pois ninguém sabe tudo. Existem, sim, algumas habilidades que foram mais desenvolvidas em um do que em outro, na maioria das vezes por falta de incentivos. É nessas instituições que cada um ocupa seu espaço e (re/des)constrói suas identidades, buscando sempre um lugar de conforto, de destaque. Concordamos com Pereira quando diz que

A instituição escolar possui uma importância crucial na formação de conceitos e valores que acompanharão os sujeitos aprendizes pelo resto de suas vidas, por ser uma das instituições mais presente na vida desses sujeitos, talvez a mais importante depois da família, no processo de sua formação como sujeito social. Pereira (2013, p. 142).

5. Considerações finais

Nunca se teve na escola uma heterogeneidade tão grande de alunos(as) e professores(as) e isso se deve à política de escola para todos. Uma política inclusiva, que congrega sujeitos de diversas camadas sociais, com diferentes habilidades e diversas necessidades especiais, as quais precisam ser (re)conhecidas por alunos e professores, para que haja uma troca de experiências, que extrapole o conhecimento acadêmico e científico e integre a singularidade humana em todos os seus aspectos, mas principalmente através da língua (gem) que tem sido objeto de inclusão e exclusão na sociedade.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

BRASIL, LDBEN - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010, 5ed.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CIASCA, Silvia Maria. **Distúrbio de Aprendizagem - uma questão de nomenclatura**. IN Revista SINPRO. Rio de Janeiro, 2005, p.5.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: SP: Fontes, 1991, 3ed.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. **A Política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: demandas da globalização excludente.**

JORNAL Hoje, Disponível em < <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/09/erros-de-portugues-prejudicam-candidatos-na-busca-por-emprego.html> > Acesso em 16/07/2013 às 09h34.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, Angela B. (Ed.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. DCES – **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa.** 2008.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

SEIS PASSEIOS EM TORNO DO FANTÁSTICO

Diego Gomes do Valle (Mestre) – UEPG/UNICAMP

Introdução

Não será de espantar se o presente artigo for tomado pelo leitor como incoerente e desconexo, pois a composição dele foi pensada exatamente para tal efeito. Trata-se de vários olhares, vindos de várias áreas, sobre um mesmo objeto: a literatura fantástica. Quando passarmos de um passeio a outro, estamos refletindo sempre sobre o gênero fantástico, e ao cruzarmos o bosque inteiro, encontramos a nós mesmos e a nossa realidade, agora, mais bem delineados: “para além da necessidade de distrair, de esquecer, de buscar sensações agradáveis ou terrificantes, a finalidade real da viagem maravilhosa é (...) a exploração mais total da realidade universal” (Mabille apud Todorov, 1975, p.63).

Ao fazermos hipóteses sobre os textos de Swedenborg, Roa Bastos, Borges, Bulgákov ou Lugones, compreendemos melhor o gênero fantástico; e, ao refletirmos sobre este gênero, entendemos uma parte que somos, pois vimos o que não somos e o que tememos admitir que somos.

Swedenborg e as conversas angélicas

A análise que se segue versa sobre o pequeno conto “Un teólogo en la muerte”, de Immanuel Swedenborg (1688-1772), que consta do livro *Antología de la literatura fantástica* (2007), antologia esta feita por Borges, Casares e Ocampo. Este sueco, conhecido em nosso tempo muito mais pela admiração que Borges cultivou por ele do que por seus méritos, teve muitos feitos dignos de menção: inventos, reflexões teológicas e experiências místicas fizeram dele um grande expoente do alto renascimento. É tido por muitos como o maior místico protestante, apesar de muitos

outros o enquadrarem em diferentes vertentes religiosas. Sua obra mais conhecida, e que desenvolve sua teologia, chama-se *De caelo et inferno* (1758). Um outro Immanuel menos dado ao misticismo, Kant, em resposta à religiosidade do sueco, publicou o livro *Sonhos de um visionário explicados por sonhos da metafísica*. Sem mais, vamos ao conto, que, para os fins desta exposição, precisa ser reproduzido na íntegra.

Um teólogo na morte

Os anjos me comunicaram que quando faleceu Melanchton, foi-lhe preparada, no outro mundo, uma casa ilusoriamente igual à que havia tido na terra. (A quase todos os recém-vindos à eternidade acontece a mesma coisa e por isso acreditam que não morreram). Os objetos domésticos eram iguais: a mesa, a escrivaninha com suas gavetas, a biblioteca. Quando Melanchton acordou neste domicílio, continuou suas tarefas literárias como se não fosse um cadáver e escreveu durante uns dias sobre a justificação pela fé. Como era seu costume, não disse uma palavra sobre a caridade. Os anjos notaram esta omissão e mandaram pessoas para interrogá-lo. Melanchton disse-lhes: “Demonstrei irrefutavelmente que a alma pode prescindir da caridade e para adentrar no céu basta a fé.” Essas coisas eram ditas com soberba, sem saber que morto estava, e que seu lugar não era o céu. Quando os anjos ouviram este discurso, abandonaram-no. Em poucas semanas, os móveis começaram a afantasmarse, até ficarem invisíveis, exceto a poltrona, a mesa, as folhas de papel e o tinteiro. Além disso, as paredes do aposento se mancharam de cal, e o piso, de um verniz amarelo. Sua mesma roupa já era muito mais ordinária. Seguiu, no entanto, escrevendo, mas como persistia na negação da caridade, transladaram-no a um local subterrâneo, onde havia outros teólogos, como ele, trabalhando. Ali, esteve uns dias e começou a duvidar de sua tese, e lhe permitiram voltar. Sua roupa era de couro sem curtir, mas tratou de imaginar que o que havia passado anteriormente havia sido mera alucinação e prosseguiu elevando a fé e denegrindo a caridade. Num entardecer, sentiu frio. Então percorreu a casa e comprovou que os demais aposentos já não correspondiam aos de sua morada na terra. Um aposento continha instrumentos desconhecidos; outro não havia mudado, mas suas janelas e portas davam para grandes dunas. A peça dos fundos estava cheia de pessoas que o adoravam e que lhe repetiam que nenhum teólogo era tão sábio como ele. Essa adoração lhe agradou, mas como algumas destas pessoas não tinham rosto e

outras pareciam mortas, acabou tendo aversão por elas e desconfiou. Então determinou escrever um elogio da caridade, mas as páginas escritas hoje apagadas amanhã. Isto aconteceu porque as compunha sem convicção.

Recebia muitas visitas de gente recém-morta, mas sentia vergonha de se mostrar num alojamento tão sórdido. Para fazer-lhes crer que estava no céu, arrumou-se com um bruxo dos da peça do fundo, e este os enganava com simulacros de esplendor e de serenidade. Mal as visitas se retiravam reapareciam a pobreza e a cal, e às vezes um pouco antes.

As últimas notícias de Melanchton dizem que o bruxo e um dos homens sem rosto o levaram até as dunas e que agora é como que um servente dos demônios¹.

O que causa estranheza inicial é a concepção pós-morte de Swedenborg (inclusive, desenvolvida em sua teologia): para exercício pleno do livre-arbítrio, o sujeito que morre não tem consciência imediata de sua morte, pois não há indício interno ou externo. Este fato dá a possibilidade de salvação ou condenação ao sujeito, mesmo após a morte. No caso de Melanchton, bastaria que ele, persuadido interiormente, alabasse a caridade enquanto necessária para a salvação. Notem que se tratava de um pecado estritamente intelectual, não se trata de uma ação pecaminosa contra outro, mas de uma reflexão teológica herética. Esta constatação deixa claro que quem age com verdade, seja qual for a natureza do ato, age na verdade divina, de acordo com a doutrina cristã: (“Seja, porém, o vosso falar: Sim, sim; Não, não; porque o que passa disto é procedência maligna” Mt 5: 37), não havendo meio termo entre a verdade divina e a astuta falácia satânica.

De acordo com Swedenborg, Melanchton tinha a segunda oportunidade de redenção diante das forças angelicais, mas desperdiçou-a, e os anjos se afastaram. A insistência na negação da caridade faz com que ele descenda ainda mais, agora topograficamente ao subterrâneo. Até que a dúvida interna e sincera afetou o teólogo por algum instante, era o suficiente para ele ascender, evidenciando a misericórdia divina. Mas se Deus é misericórdia, o homem é receptáculo do pecado, é a repetição da caída luciferina; e o teólogo nega novamente a caridade, crendo que o que havia

¹ *Antología de la literatura fantástica*, 2007, pp.372-4. (Tradução feita para os fins deste artigo).

passado tinha sido ilusão. É aí que fica claro que a verdade portada pelo teólogo não é a divina, pois ele é aclamado, vangloriado (a glória vã) pelos demônios que por ali estavam. Daí em diante, tudo que sustenta as aparências do teólogo vão se desmoronando, tal como ocorre quando uma mentira ou uma falácia é encoberta e posteriormente purgada.

Percebemos, então, que o teólogo teve várias oportunidades de intelectualmente reverter seu destino, mas ele escolheu deliberadamente viver na mentira. Os anjos estiveram com ele, mas não influenciaram sua escolha; da mesma forma, os demônios. No entanto, a inclinação, predominante em vida, repetiu-se na morte. Sendo assim, não houve sentença divina, mas escolha humana. Deus forneceu as oportunidades de redenção, mas não forçou nenhuma escolha, pois o livre-arbítrio deixaria de existir, e o homem seria diminuído.

Swedenborg foi um místico que ficou conhecido por suas experiências místicas peculiares: ele conversava com anjos. Este conto é, em verdade, um relato místico do suco que foi colocado junto a contos fantásticos da *Antologia*. Sendo assim, a narrativa se complexifica e ganha profundo ressoar em nossas mentes, uma vez que ao real e ao fantástico soma-se a esfera revelada por via mística.

Um fenômeno inexplicável

O título deste item é o mesmo do conto que apresentamos aqui, de Leopoldo Lugones (1874-1938), escritor argentino que influenciou muito um jovem chamado Jorge Luis Borges. O conto em questão se encontra no livro *Forças Estranhas* (2001).

Breve resumo do conto: o narrador-protagonista viajava por uma região interiorana da Argentina, quando resolveu buscar abrigo na casa de um desconhecido, sob recomendação de um terceiro, amigo do narrador. É na casa de um “senhor inglês viúvo e só” que o fenômeno inexplicável ocorrerá. O fato de o narrador ser de primeira pessoa e protagonista faz com que a narração seja obviamente a única versão possível do fato. Também Lugones escreve muito influenciado pelas tendências científicas da época, este conto em especial remete alegoricamente ao evolucionismo, como veremos. Outro apontamento é que o título já dá indícios de que a narração culminará em algo que extrapola o crivo científico tão propalado na época da escrita do conto. Para dar este

efeito de inusitado, a narração se dá sempre com um tom muito sóbrio, descritivo, exato, *até que...*

“Foi na mesa que comecei a notar algo estranho” (Lugones, 2001, p.47), esta é a primeira expressão de hesitação vinda do narrador. Após isso, a conversa entre eles se dá no campo da ciência, dando mostras de lucidez e siso entre ambos. Fato esse que leva o leitor a confiar não só no “inglês viúvo”, mas no narrador mesmo.

Eis que o anfitrião confessa que ficou doente quando era militar e estava na Índia. Uma doença inexplicável e inconfessada até o momento, pois o interlocutor ideal somente agora foi encontrado, o narrador do conto. Pela influência de *yoghis*, o velho inglês foi iniciado nos mistérios indianos, desenvolvendo técnicas místicas e sobrenaturais. Por meio de tais técnicas, ele desenvolve um poder que acaba fugindo de seu controle, a ponto de um dia, confessa ele, “resolvi certa noite ver o meu duplo. Ver o que era que saía de mim, sendo eu mesmo, durante o sono extático” (Lugones, 2001, p.52).

Não há somente um pasmo diante da sombra com vontade própria, mas a constatação de que essa sombra *também* é ele. Afinal, ele “perdeu o conceito de unidade”.

Então, resolvem tirar a prova:

Levantou a luz da lâmpada, arrastou a mesa para um extremo da sala de jantar e começou a passear. Então, a maior surpresa me embargou. A sombra daquele sujeito não se movia! Projetada sobre o canto, da cintura para cima, e com a parte inferior sobre o chão de madeira clara, parecia uma membrana aumentando e diminuindo, segundo a maior ou menor aproximação de seu dono (Lugones, 2001, p.54).

Após isso, o narrador resolve atuar com meios externos diante daquele fenômeno: propõe desenhar em uma folha apoiada na parede, sobre a sombra simiesca, os contornos da inverossímil mancha. “Ambos empalidecemos de uma maneira horrível. Ali, diante dos nossos olhos, a risca de lápis traçava um rosto achatado, um nariz chato, um focinho bestial. O macaco! A coisa maldita! E conste que não sei desenhar...” (p.55).

A informação final, sobre a inaptidão para o desenho, coloca pelo menos duas interpretações: primeiro, o desenhista pode ter sido infiel às linhas que contornavam a sombra, fato esse que levanta dúvidas sobre toda a narração que antecedeu. Segundo, mesmo com a pouca habilidade em seus traços, as formas que surgiram eram inegavelmente de um macaco, então, independeria quem desenhasse.

Este jogo de oscilações é o próprio objeto da literatura fantástica. Independentemente do tema, do grau de realismo do texto fantástico, o que está em jogo, o que realmente diferencia este gênero é a hesitação do leitor entre pactos ficcionais possíveis. Muitas vezes, a própria indefinição é o efeito buscado e mais recorrente em tais leituras.

O Dom de Irineu Funes

“Falando de modo estrito, ninguém nunca percebeu um objeto físico e nem jamais o fará” (Smith, 2011, p.78).

Pedimos que o leitor medite epígrafe deste item, retirada do instigante livro de Wolfgang Smith, *O Enigma Quântico*. Agora, passemos a *Funes*, o sujeito que percebeu o objeto físico. Adiante, isso ficará mais claro.

A distinção que Smith faz sobre objeto físico e objeto corpóreo é a seguinte (não sabemos dizer se esta distinção é aceita por todos os físicos, mas é considerada como uma das grandes contribuições do livro): o mundo corpóreo é “o somatório das coisas e eventos que podem ser percebidos diretamente por um ser humano normal no exercício de sua visão, de sua audição e de seus sentidos de tato, paladar e olfato, ou seja, que o domínio corpóreo é nada mais nada menos que o mundo real no qual normalmente nos encontramos” (Smith, 2011, p.65). E continua:

No primeiro caso (o mundo corpóreo), conhecemos através da percepção direta e no segundo (o mundo físico) através de um *modus operandi* baseado na medição, o que é totalmente diferente (...) Bem, o *modus operandi* da física baseia-se na medição, como dissemos. Logo, é através de atos de medição que começamos a conceber o universo físico. O físico lança o olhar para a realidade não com as faculdades humanas usuais da percepção, mas por meio de instrumentos artificiais, e o que ele enxerga com esse ‘olhos’ artificiais é um estranho mundo novo que consiste de quantidades e de estrutura matemática. Em suma, ele toma conhecimento do universo físico e não do familiar mundo corpóreo (Smith, pp. 72-3).

Nesta distinção que Smith faz, podemos depreender o seguinte: o objeto pode ser apreendido pelas duas maneiras, uma mais profunda e outra menos; uma diretamente e outra não; em ambos os casos não há definição total do ser em questão, pois o objeto corporal reserva algo que só pode ser visto pelas lentes do físico, ao passo que o objeto físico, bem, o mundo físico é o de Funes. Vamos a ele.

O conto é basicamente o relato do narrador sobre dois encontros com um sujeito chamado Irineu Funes. Algumas passagens do conto ilustram as capacidades do memorioso:

“Agora a sua percepção e sua memória eram infalíveis”

“Funes não apenas recordava cada folha de cada árvore de cada monte, mas também cada uma das vezes que a havia percebido ou imaginado”

“Funes discernia continuamente os avanços tranquilos da corrupção, das cáries, da fadiga. Notava os progressos da morte, da umidade”

Este super-homem se mostra como portador de um dom dos mais ambíguos, as capacidades de penetração do objeto e totalização da memória são, paradoxalmente, o que impedem a própria apreensão do ser das coisas. Retornando às reflexões de Wolfgang Smith, o físico em passagens interessantíssimas discorre justamente sobre o que nos objetos fornecem aos sujeitos a apreensão do ser: a forma ou a matéria?

Se concordamos com o físico, o que dá o ser das coisas é precisamente a forma. A matéria se identifica com o objeto físico, é quantidade; a forma se identifica com o objeto corpóreo, é qualidade, é ser. “O ponto é que a *morphe* de um ente existente é precisamente seu aspecto cognoscível, ou seja, uma coisa é inteligível em virtude de sua *morphe*, mas existente por conta da *hylé*” (Smith, 2011, p.162).

Daí advém, em nossa opinião, o malfadado dom de Funes: ao penetrar no mundo físico, das quantidades, dos átomos, da divisão, ele não vê a forma que dá o ser das coisas: “Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos” (Borges, 1972, p.124).

Nonato, aquele que não nasceu

“Nonato” é o nome de um conto que compõe o livro *Cuerpo presente y otros cuentos* (1971), do escritor paraguaio Augusto Roa Bastos (1917 - 2005). O narrador do conto é Nonato, uma criança que não sabemos exatamente a idade. Ela se dirige diretamente à mãe, a qual se torna a interlocutora virtual desta espécie de confissão, muito parecida com a *Carta ao pai*, de Franz Kafka. Há muitas vozes da mãe que são

reproduzidas no conto, no entanto, o não dito é sobejamente captado em cada palavra ressentida que Nonato expressa.

O *leitmotiv* do conto é basicamente este: Nonato perdeu seu pai durante sua gestação, no sexto mês para ser exato, o que causou em sua mãe o sentimento controverso de ódio àquele que a faz lembrar-se do falecido e grande amor de sua vida. Em torno desta problemática giram as reflexões mudas de Nonato: “Yo me callo no más por no enojarla” (1971, p.6), e ainda: “Me quedo callado por no molestarla” (idem).

Eis que Nonato revela um dom incomum e sofrível para este menino:

Me apuro a hablar de esos recuerdos de antes de nacer; no hay muchos, pero yo pujo por hacerlos durar, cosa de que usted me siga teniendoalzada en sus ojos. Pujo por acercarle esos recuerdos para que usted también los vea como los veo yo, parecidos a grandes pájaros cluecos empollando los otros recuerdos más chicos de después (Bastos, 1971, p.7).

Há na mãe de Nonato um luto irresolvido, uma transferência complexa de amor e ódio com relação ao filho: “pienso que a lo mejor, de tanto querer a su marido, usted quiere darme una muerte igual a la de él” (BASTOS, 1971, p.10).

Nonato tem consciência plena de todo o drama e expõe a questão melancolicamente: “Yo sólo sé que un muerto, a quien llaman mi padre, ha entrado a compartir conmigo un lugar donde no cabemos los dos. Y sé que temprano él va a acabar sacándome de ahí” (Bastos, 1971, p.12). O conto finaliza com a revelação de que Nonato, no dia seguinte, se suicidará num rio.

O elemento fantástico deste conto é obviamente a prodigiosa memória do protagonista. Não é o mesmo dom de Funes, pois não diz respeito à extensão e à acuidade da memória do personagem de Borges. O que é prodigioso no caso de Nonato é o despertar mnemônico intrauterino, ou seria o despertar da consciência? Neste caso, as duas coisas, pois não haveria memória de algo que a consciência não houvera apreendido; da mesma forma, se houvesse consciência sem memória, não haveria o que relatar no conto.

A gravidez é uma situação emblemática, em que o ser do bebê é majoritariamente potência, pois aquilo que se converterá em ato pouco a pouco não pode surgir do nada. Por isso, temos a impressão, externamente, de que há muito mais *não-ser* do que *ser* naquilo que é, por ora, potência. No caso de Nonato, a potência mnemônica e cognitiva se atualizou em algum momento muito anterior: “Por eso mi

cansancio crece más que el suyo. Antes de nacer, ya soy más viejo que usted, más que mi padre muerto, mucho más que los más viejos del pueblo” (BASTOS, 1971, p.10).

O nome “Nonato” acaba se convertendo no nome perfeito para aquele que não se sente nascido (No-nato/ Não-nascido). O maior anelo deste tocante personagem é que houvesse um renascimento, para que ele se tornasse, quem sabe, *Renato*.

Behemoth

No único passeio que se passa em um bosque romanesco, gostaríamos de tratar da aparição de um personagem que dá nome a este item. Trata-se de Behemoth, um personagem do romance *O Mestre e a Margarida*, de Mikhail Bulgákov (1891-1940). O personagem ao qual dedicaremos nossa atenção é um gato chamado Behemoth (ilustrado na capa do livro), integrante do séquito maligno. Eis como o narrador apresenta ao leitor este singular personagem:

Ivan ficou boquiaberto, olhou para longe e avistou o odioso desconhecido. Ele já estava na saída para a travessa Patriarchi, e não estava só. O mais do que duvidoso regente tinha conseguido se juntar a ele. Mas isso não era tudo: o terceiro desse bando era um gato, enorme como um porco castrado, preto como fuligem ou como gralha, que surgiu sabe-se lá de onde, com arrojados bigodes de cavalaria. A tróica marchava na travessia Patriarchi e mais: o gato se movimentava nas duas patas traseiras (Bulgákov, 2009, p.58).

Até então, o leitor estava dividido entre o real e o ficcional, a narrativa se dava de maneira muito coerente, as leis presentes na realidade se davam fidedignamente na narração. Mas, recordando Todorov, na *Introdução à literatura fantástica*, o fantástico se dá na *hesitação* entre a realidade e a ficção. A suspensão da realidade se dá no momento em que lemos a primeira linha de um texto ficcional, no entanto, há contratos explícitos, coerências mínimas que o leitor vai colocando em seu horizonte de expectativas.

Neste romance, este fantástico se aproxima muito mais do kafkiano do que outra coisa. Pois, em meio a esta situação notadamente fantástica, temos um personagem que observa com os olhos racionais (com o qual se identifica o leitor) uma situação fantástica, e os demais personagens que reagem tranquilamente, normalmente com aquela situação fantástica, como no mundo de Kafka. A estranheza maior, então, dar-se-á nesta relação triádica entre narrador-elemento fantástico-demaís personagens. O comportamento dos demais imputa naquele que vê a situação fantástica um desconforto

tremendo a ponto de este questionar a sua própria racionalidade e contemplação da realidade.

Ilustramos o que dissemos na sequência da apresentação de Behemoth:

Ivan concentrou sua atenção no gato e viu como esse estranho animal aproximou-se do estribo do bonde “A”, parado em um ponto. Afugentou de forma insolente uma mulher que gritava, agarrou-se ao corrimão e fez até mesmo uma tentativa de enfiar uma moeda de dez copeques na mão da condutora pela janela aberta.

O comportamento do gato impressionou tanto Ivan que ele ficou paralisado perto da mercearia da esquina. E se impressionou ainda mais com a reação da condutora. A mulher, assim que avistou o gato se metendo no bonde, gritou com uma perversidade que a fazia até mesmo tremer: - Proibido entrar com gatos! Chispa! Desça, senão vou chamar a polícia!

Nem a condutora nem os passageiros ficaram impressionados com o ponto crucial da questão: o fato de que um gato estivesse subindo num bonde não era nada, mas sim que ele tivesse a intenção de pagar a passagem! (pp.58-9).

Cômica, sem dúvida, porém perturbadora esta cena. O mais interessante é que somente Ivan mantém este olhar racional, o narrador também não sente necessidade de dar maiores explicações sobre aquilo tudo, somente descreve friamente o que ocorre. Neste sentido, o personagem Behemoth condensa o primeiro de muitos jogos com o leitor deste romance.

Borges e seus escravos filosóficos

Imaginemos Borges com um infindável repertório de ideias filosóficas que a história humana proporcionou, isto é, com o livro do universo diante de si². Todo este vasto repertório, tomado enquanto unidade – pois se trata de *um* livro - dispõe os personagens mais longinquamente dispersos no tempo, espaço (e por vezes ontologicamente distintos) de maneira homogênea, possibilitando assim um périplo no qual figuram, concomitantemente, Raskólnikov, Napoleão, Schopenhauer, Pitágoras, Lao-Tsé, Zenão, e um extenso etc...

Borges não foi filósofo, pelo menos não de ofício, não teve o compromisso ético com a verdade em seus escritos. A ele, não interessava que houvesse um sofisma sob dada ideia filosófica, tanto que ela fosse *ben trovata*. Deixemos que o Borges-ensaísta relate sua opinião sobre as ideias que o homem a muito custo acumulou: “La filosofia y

² No texto *Del culto de los libros*, Borges termina com uma nota de rodapé lembrando que em Galileu o conceito de universo como um livro abunda na obra do italiano; nada mais exato para o próprio Borges. (p.716, 1974)

la teología son, lo sospecho, dos especies de la literatura fantástica. Dos especies espléndidas. En efecto, ¿qué son las noches de Sharazad o el hombre invisible, al lado de la infinita sustancia, dotada de infinitos atributos, de Baruch Spinoza o de los arquetipos platónicos?”³

Borges foi um grande leitor de filosofia, mas – repetindo este truísmo -, não foi filósofo. Se o fosse, certamente – para, como Borges, abolirmos as distâncias temporais - seria um pensador nos moldes de um pré-socrático, isto é, um filósofo de intuições muito pessoais, que se vislumbra com as múltiplas aparências da realidade, que não se importa com as fronteiras – se é que as há – entre ciência, religião, magia e mito. O resultado disso é que os heróis borgeanos emprestam suas vidas em nome de ideias que são superiores a eles. Neste sentido, o Judas do *Tres versiones de Judas* é o arquétipo de todos os que se sacrificam por algo maior.

Sendo assim, os personagens de Borges, no que tange à sua composição, são escravos de filosofias, ideias, heresias, mitos, que fulguraram na história humana. Neste sentido, o gênero conto fantástico é o mais adequado para tal representação, pois um gênero como o romance, por exemplo, privilegia o personagem, o desenvolvimento de sua identidade, mesmo que este seja um ideólogo⁴. Raskólnikov e Julien Sorel são maiores que suas teorias mesquinhas, mas Funes é menor do que seu dom, e Borges sequer pode descrever o aleph. Juan de Panonia e Aureliano de Aquilea, do conto *Los teólogos*, apesar de serem memoráveis personagens, são coadjuvantes da heresia da seita dos monótonos e depois dos histriones.

A sofisticação de Borges está em converter os sofismas, as falácias, as heresias, em mundos possíveis para seus personagens humanos, radicalmente humanos. É esta tensão da qual nós - partícipes da mesma humanidade – partilhamos. A verdade é que ninguém como Borges premiou o sofista, o heresiarca, o filosofastro, o texto apócrifo, as ideias mortas. Não interessa que o segundo paradoxo de Zenão, para ficar em um exemplo a que Borges muito alude, foi refutado já por Aristóteles; o que importa é reviver a experiência que o Eleata teve e que o causou tamanha estranheza.

³ No conjunto de ilações *Unas notas in Las dos catedrales*. (Cf. p.340, 1989).

⁴ No ensaio sobre a *Comedia*, Borges deixa clara a diferença entre estes dois gêneros, bem como seu esforço composicional: “Una novela contemporánea requiere quinientas o seiscientas páginas para hacernos conocer a alguien, si es que lo conocemos. A Dante le basta un solo momento. En ese momento el personaje está definido para siempre. Dante busca ese momento central inconscientemente. Yo he querido hacer lo mismo en muchos cuentos y he sido admirado por ese hallazgo, que es el hallazgo de Dante en la Edad Media, el de presentar un momento como cifra de una vida” (1989, p.213).

O narrador de *Averroes* finaliza tal conto assim: “para redactar esa narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar esa narración, y así hasta lo infinito. (En el instante en que yo dejo de creer en él, ‘Averroes’ desaparece.)” (1974, p.588).

Neste momento, Borges, Lugones, Bastos, Swedenborg e Bulgákov desaparecem.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Augusto Roa. **Cuerpo presente y otros cuentos**. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1971.

BORGES, J.L; CASARES, A.B; OCAMPO, S. **Antología de la literatura fantástica**. Buenos Aires: Debolsillo, 2007.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas** – Tomo I (1923-1972). Emecé Editores: Buenos Aires, 1974.

_____. **Obras completas** – Tomo II (1975-1985). Emecé Editores: Buenos Aires, 1989.

_____. **Ficções**. Trad: Carlos Nejar. Porto Alegre: Abril Editora, 1972.

LUGONES, Leopoldo. **As Forças Estranhas**. Trad: Renata M. P. Cordeiro. São Paulo: Landy, 2001.

SMITH, Wolfgang. **O Enigma Quântico: desvendando a chave oculta**. Trad. Raphael de Paola. Campinas: Vide Editorial, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria C. C. Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE BLOG: RELAÇÕES DE GÊNERO EM FOCO

Fernanda de Cássia Brigolla¹

Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: Este trabalho mostra como foi desenvolvida uma sequência didática que discute a representação das mulheres por meio de textos e imagens nos blogs. Para tanto, as atividades foram embasadas nos estudos feministas AUAD (2003); LOURO, (2003) e nas questões de multiletramento ROJO (2012). A justificativa se baseia na inserção que a mídia blog pode ter no espaço da sala de aula como ferramenta de letramento crítico a partir da diversidade de informação que caracteriza o uso da Internet. Por isso, ao reconhecermos que o universo digital está alcançando as escolas, bem como as salas de aula, e interferindo no desempenho escolar dos/as alunos/as, utilizamos a mídia blog como um meio para despertar a curiosidade deles/as ao mesmo tempo em que partimos do seu conhecimento prévio acerca das questões de gênero. Assim sendo, o objetivo principal dessa apresentação é mostrar como foi desenvolvida uma sequência para estimular a capacidade de reflexão crítica a respeito do texto visual nos/as alunos/as. O resultado desse trabalho propiciou o espaço para os/as alunos/as repensarem as imagens e textos que carregam algum tipo de preconceito. Conclui-se que a elaboração de uma sequência didática confere autonomia ao/a professor/a, pois ele/a busca atingir as reais necessidades dos/as alunos/as ao mesmo tempo em que exerce o seu papel: formar cidadãos e cidadãs críticos/as. Esse trabalho faz parte de uma das pesquisas desenvolvidas pelo NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática. Estudos de gênero. Multiletramento.

1- Introdução

Com o avanço da tecnologia, cresce o uso de ferramentas midiáticas na sala de aula, tal como o trabalho que envolve textos contidos na internet como músicas, vídeos, blogs *etc.* Além disso, é direito do/a aluno/a utilizar essas ferramentas e, com a ajuda

¹ Graduanda em Letras (Bolsista Proex/Araucária/UEPG). E-mail: fernandabrigolla@hotmail.com.

² Doutora em Educação e Linguística Aplicada. Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e professora do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Identidades Sociais e Linguagem na UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras na Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com.

do/a professor/a, saber fazer pesquisas para usos pessoal e social, porque ambos se modificam ao longo do tempo e influenciam na identidade de cada sujeito.

Isso se evidencia se considerarmos que o espaço escolar é privilegiado por envolver a heterogeneidade que nos marca como indivíduos. A escola é um dos primeiros meios sociais em que as questões identitárias emergem e, por essa razão, deve conter momentos de reflexão e construção do saber acerca dos próprios indivíduos.

Contudo, justamente por possuir a capacidade de abranger as diferenças, é nessa instituição de ensino que também se propagam os estereótipos, os quais desenvolvem os determinados preconceitos. Estes podem se remeter ao modo individual de cada um se expressar, que seria o preconceito linguístico, como também podem ser em relação às diferenças de raça, de etnia, de gênero e de sexualidade.

Pensando nisso, com a justificativa de que as mídias podem se constituírem em materiais de ensino-aprendizagem na sala de aula, a partir da diversidade de informação que as caracteriza, o presente trabalho tem como enfoque as questões sobre gênero. O resultado disso é a formulação de uma sequência didática. Nela será feita a produção textual com o tema “A violência contra a mulher” para ser publicada no blog criado pelo/a professor/a juntamente com os/as alunos/as.

Sendo assim, primeiramente, discutiremos sobre o uso de ferramentas midiáticas na sala de aula, apoiada em Lorenzi e Pádua (2012). Em segundo lugar, abordaremos as questões de gênero mulher considerando o referencial teórico de Louro (2003) e Auad (2002-2003). Em terceiro lugar, explicaremos como se desenvolveu a metodologia Dolz, Noverraz, Schneuwly (2001). Em quarto lugar, comentamos como foi a experiência em desenvolver a sequência didática e, finalmente, fazemos as considerações finais.

2- A tecnologia na sala de aula

Ao acreditar que “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.37), a sala de aula se faz um espaço privilegiado, afinal é nela em que se concentram diferentes conhecimentos de mundo. Os quais, em reação ao caráter de mudança da era da tecnologia, estão sendo constantemente reconfigurados, pois o conhecimento digital influencia-os.

Contudo, ainda é necessário salientar que

o indivíduo hoje, para ser considerado incluído, necessita desempenhar bem suas funções, e isso implica saber ler e escrever, atendendo bem as intensas demandas sociais, saber utilizar as novas tecnologias de modo relevante, ou seja, obter o conhecimento que pode ser de natureza multicultural, visual, midiática e informativa, exigido cada vez mais pela lei de mercado. (TAKAKI, 2007 citado por ARAGÃO, 2009, p. 05)

Esse conhecimento que é resultado das mudanças tecnológicas está anexado a outros conhecimentos. Desse modo, “está se configurando uma nova relação com a leitura, com a escrita, com o pensar, em suma, com o saber. Tais implicações vão para muito além de simples assimilação da tecnologia digital” (SILVA, 2006, s/p.).

Por isso, a inserção de mídia na sala de aula ainda é um desafio ao/à professor/a, pois a ele/a cabem as devidas instruções. Em síntese, é “importante que o professor tenha sempre presente que é a educação que deve ditar as regras, sendo a tecnologia o meio e a ferramenta do fazer pedagógico. A tecnologia não pode ser o centro da ação” (ROMAN, 2009, p.51).

Dessa maneira, é com base nessa reflexão de o/a professor/a enfatizar os objetivos de formação social e não se limitar ao uso da tecnologia como mero pretexto para inseri-la na sala de aula, escolhemos formular as atividades da sequência didática a partir do gênero blog. Acreditamos que “a apropriação de práticas de uso de blogs pode desencadear momentos de (re)construção identitária para o aluno-professor em educação inicial (SANTOS, 2012, p.232).

O termo blog, de acordo com Komesu (2005 citado por SILVA, 2006, s/p.), “vem de weblog, ou seja, “arquivo na rede”. Surgiu em agosto de 1999, criado pelo norte-americano Evan Williams. Trata-se de um diário aberto, o blogueiro deixa registrado, em forma de diário, seu cotidiano”. Atualmente, os blogs adquiriram espaço nas esferas jornalísticas, literárias, com a possibilidade de enriquecer esses textos verbais com imagens, vídeos etc., ou seja, “o gênero blog também surge a partir de necessidades discursivas” (SILVA, 2006, s/p.).

Nessa perspectiva, a sequência didática foi elaborada pensando em atividades que envolvessem a interpretação de imagens advindas de blogs para a produção textual dos/as alunos/as. Para tanto, consideramos que a imagem é “antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa” (JOLY, 2007, p.38).

Conforme Belmiro (2000, p.22) “aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania”, mas, acima de tudo,

“para viabilizar, em sala de aula, o desenvolvimento de processos cognitivos específicos para a imagem, supõe-se que o professor já tenha adquirido essas habilidades” (BELMIRO, 2000, p.24). Afinal, as imagens possuem o caráter de enriquecer tanto linguisticamente quanto socialmente. Portanto, o papel do/a professor/a é possibilitar a discussão acerca das imagens, contribuindo para o letramento visual de seus alunos e alunas.

3- Relações de gênero

Pensando na relação entre a interpretação de imagens e relações de gênero, Pires (2004 citada por RIBEIRO, 2010, p.104-105) acredita na existência de “imagens que desencadeiam a ideia de que homens e mulheres possuem características imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão uma única forma de ser mulher e de ser homem”.

Assim, no que concerne às desigualdades de gênero e à formação de identidade dos/as alunos/as no contexto da sala de aula, segundo Louro (2003, p. 85), ao admitirmos que

a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe (...) certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A autora ainda afirma que é preciso “entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2003, p.24) e que a escola, por possuir um manual de “bons modos”, classifica os termos gênero e sexo como sendo um resultante do outro, com papéis predeterminados. Assim, ela possibilita a construção de estereótipos, os quais deixam marcas profundas naqueles que não se identificam ou não seguem os modelos de ser homem ou ser mulher.

Para Auad (2008, online):

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. [...] Ser homem ou mulher e pertencer ao gênero masculino ou

feminino envolve, em nossa sociedade, criar uma identidade em oposição ao do sexo que não é o seu (o sexo “oposto”)³, distanciando-se dele e negando-o.

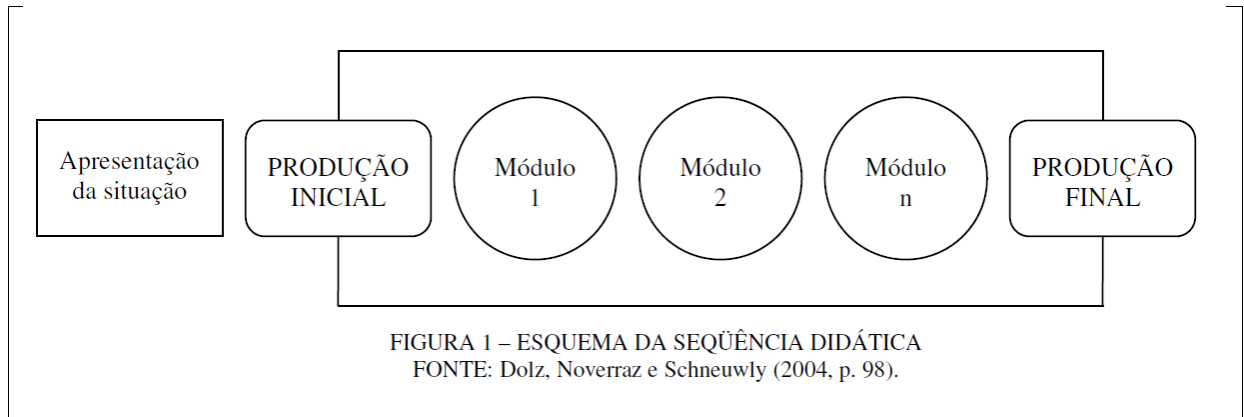
Ao compreender que gênero e sexo carregam em si construções sociais e que a sequência didática propõe “Violência contra a mulher” como tema de produção textual, “o *blog* emerge como um espaço alternativo onde a ela (a mulher) é facultada a fala, o discurso, a “escolha” dos perfis identitários com os quais estabelece uma relação de identificação por si mesma e com os quais pretende que sua imagem seja associada”. (FREITAS, 2011, p.49)

4- Metodologia de pesquisa

Na metodologia adotada, primeiramente é necessário analisar se a “apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2001, p.99). Se a sequência didática atender a esse primeiro requisito, a produção inicial é o segundo momento desse processo, em que os/as alunos/as são instruídos a “elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2001, p.101).

Em seguida, cabe ao/à professor/a delimitar a quantidade de atividades ou módulos para o aperfeiçoamento dessa primeira produção; e a produção final, em que o/a aluno/a põe em prática os conhecimentos adquiridos, medindo seus progressos, juntamente com o/a professor/a. Para tanto, consideramos o esquema apresentado por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.98) na FIGURA 1:

³ Nota nossa. Entendemos “oposto” como termo rasura, que como justifica Derrida (2006) “a noção de original se sustenta sobre a necessidade de instituir um começo”. Ver mais em: AZEVEDO; BEATO (2011).



5- Experiência com a produção da sequência didática

Esse formato de sequência didática já foi aplicado em uma turma de sétimo ano no estágio curricular obrigatório, com a única exceção da discussão de relações de gênero. Como a regência se constituiu de quatro aulas, o enfoque no estágio girou em torno da utilização do blog em sala de aula e sua criação com os/as alunos/as.

A recepção dos/as alunos/as com o tema tecnologia foi positiva, tendo participação ativa em todas as aulas. Quando questionados/as a respeito de blogs e outras redes sociais, eles/as interagiam compartilhando seus conhecimentos e no momento de explicar a função das ferramentas do blog, muitos/as deles/as desconheciam.

Acreditamos que esse ato de comunicação entre os/as alunos/as e professor/a “tem um papel fundamental nas trocas e interações [...] remete aos fenômenos de influência e de pertencimento sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas” (JODELET, 2001, p.12).

Então, foi a partir dessa experiência que reformulamos a sequência didática para aderir o tema não abordado. Os materiais que foram adicionados para discussão em sala são uma imagem (SEXISMO, online⁴) e um texto (NINGUÉM ME PERGUNTOU, online⁵) que servirão de suporte para a escrita da produção textual.

⁴http://3.bp.blogspot.com/_jXetbQkQ8Zo/S961HbKIUEI/AAAAAAAAAtA/ZiXZw3cvnjK/s400/feminismo+igualdade.jpg

⁵ <http://alguemperguntou.tumblr.com/post/44854012564/ninguem-me-perguntou-por-que-e-que-essas-feministas>

6- Considerações finais

A elaboração de uma sequência didática confere autonomia ao/a professor/a, pois ele/a busca atingir as reais necessidades dos/as alunos/as ao mesmo tempo em que exerce o seu papel: formar cidadãos e cidadãs críticos/as.

Ademais, é direito do/a aluno/a se inserir no universo virtual e ter o/a professor/a como mediador/a desse leque de informações que se constitui a internet. A identidade que aqui é entendida, de acordo com MOITA LOPES (2002, 2003 citado por TÍLIO, 2010, p. 48) “como fragmentada, contraditória e fluida” tem a possibilidade de ser pensada como uma parte da sala de aula, capaz de se adequar às modernidades que a era da tecnologia oferece.

7- Referências

ARAGÃO, Rodrigo Camargo e BORBA, Marília dos Santos. “Multiletramentos” e os novos desafios da formação de professor de Inglês. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagem e Leitura. UESC, Ilhéus-BA, 2009.

AUAD, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. CAPPF – Disponível em: <<http://cappf.org.br/tiki-index.php?page=G%C3%AAnero:+Daniela+Auad+2>> – Acesso em 03 de maio de 2012.

AZEVEDO, Danylle Neiva da Silva; BEATO, Zelina Márcia Pereira. O conceito de original sob rasura. *Domínios de linguagem*. Revista Eletrônica de Linguística (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) v.5, n° 3 – 2° Semestre, 2011.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto/00 P. 11-31.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. São Paulo. Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREITAS, Leila Karla Morais Rodrigues. Práticas discursivas e identitárias em *blogs* femininos. *Revista Eletrônica de Linguística* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) Volume 5, - n° 1 – 1° Semestre 2011

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 01-21.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Ed: Papyrus Editora. 11° edição. 2007.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA de, Tainá-Rekã Wanderley. *Blog nos anos iniciais do fundamental I*. in ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª edição. Ed. Vozes. 2003. P.179

NINGUÉM ME PERGUNTOU. Disponível em:
<http://alguemperguntou.tumblr.com/post/44854012564/ninguem-me-perguntou-por-que-e-que-essas-feministas>. Acesso em 24 de maio de 2013.

RIBEIRO, Giselle R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(1):101-113, Jan./Jun. 2010.

ROMAN, Ângelo Edval. Os desafios para o professor na era digital in CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. P.41-55.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. “Who Am I As A Teacher?”: Processos Argumentativos Na Educação Inicial Do Professor De Língua Inglesa Por Meio De Blogs. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 230-238, jul./set. 2012

SEXISMO. Disponível em:
http://3.bp.blogspot.com/_jXetbQkQ8Zo/S961HbKIUEI/AAAAAAAAAAAtA/ZiXZw3cvnj/s400/feminismo+igualdade.jpg Acesso em 24 de maio de 2013.

SILVA, N. R. da. Práticas de leitura: a utilização do blog em sala de aula. *Texto Digital*, Florianópolis, ano 2, n. 2, Dezembro, 2006.

TILIO, Rogério Casanovas. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Caderno de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 26, p.48-61. 2010 (no prelo).



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

SOBRE TEMPO VERBAL E INFINITIVOS

Luana de Conto (mestre) – UEPG

0. Introdução

O presente trabalho pretende abordar uma questão semântica relativa à marcação de tempo e aspecto nos verbos. A motivação para ele surgiu da constatação de que a língua latina faz uso de uma morfologia bastante rica de infinitivos: ao contrário do que estamos acostumados a encontrar nas línguas neorromânicas, o latim conta com seis formas verbais de infinitivos, distribuídas paralelamente entre voz passiva e ativa e denominadas infinitivo presente, futuro e perfeito.

A nomenclatura tradicionalmente aplicada a esses infinitivos costuma confundir-se entre tempo e aspecto. Por um lado, temos infinitivo presente e infinitivo futuro, assinalando uma diferenciação que seria temporal. No outro extremo, temos infinitivo perfeito, claramente apontando para uma marcação aspectual. No entanto, observa-se que o uso dessas três formas verbais é análogo, e poder-se-ia ainda dizer que há uma oposição clara entre o infinitivo presente e o infinitivo perfeito no seu uso em contexto de oração subordinada reduzida de infinitivo.

Diante de tal observação, a pergunta que se levanta é qual seria a distinção gramatical expressa por essas formas. Seria uma oposição aspectual entre uma opção de focalização acabada e uma inacabada? Ou seria se fato uma oposição temporal, concernente à uma diferença de localização de sua referência temporal?

Para responder a esta indagação, este artigo contrasta uma análise temporal, baseada em Reichenbach (1947), a uma análise aspectual, baseada em Comrie (1976). Inicialmente, o leitor encontrará na primeira seção a delimitação do objeto, em que se pretende expor o fenômeno linguístico. Com um certo número de exemplos, busca-se explicar a ocorrência dessas formas verbais na língua latina e ainda restringir dentre esses usos aqueles que são interessante para a discussão feita aqui. Passa-se, então, à

análise dentro dos panoramas teóricos já mencionados, procurando explicá-los brevemente. Por fim, as considerações finais dizem respeito às conclusões possíveis neste momento da pesquisa e também a certas lacunas que ainda ficam abertas, a saber, a questão categorial que os infinitivos inerentemente levantam, quando oscilam entre o comportamento verbal e o comportamento nominal.

1. Delimitação do objeto

Apesar de estarmos habituados a lidar nas línguas neorromânicas com uma forma prototípica de infinitivo, encontram-se na língua latina seis formas infinitivas, apresentadas na tabela abaixo:

	Voz ativa	Voz passiva
Presente	<i>dicere</i>	<i>dici</i>
Perfeito	<i>dixisse</i>	<i>dictus, -a, -um esse</i>
Futuro	<i>dicturus, -a, -um esse</i>	<i>dictum iri</i>

TABELA 1: Formas de infinitivo do verbo *dico*.

É fácil perceber que dentre as formas acima, três delas são perífrases, a saber, o infinitivo futuro passivo e o ativo e o infinitivo perfeito passivo. Enquanto o infinitivo perfeito passivo e o futuro ativo estabelecem concordância de gênero, número e caso com o sujeito, o infinitivo futuro passivo é formado por um particípio invariável, isto é, adota uma forma unicamente, com morfologia de nome neutro.

Apesar de serem citados em diversas gramáticas latinas, os infinitivos futuros merecem ainda um pouco mais de atenção devido ao fato de serem formas de baixo registro de frequência, o que levou muitos autores (PERROCHAT, 1932) a considerarem que essas formas tivessem sido forjadas pelos gramáticos, ou até mesmo que fossem restritas a contextos de uso de uma variedade culta com alto grau de controle de fala.

Não é possível oferecer uma tradução genérica para cada uma dessas formas, dadas as diferenças linguísticas entre o sistema do português e o latino, mas o leitor poderá compreender o funcionamento gramatical dessas formas a partir dos usos mais correntes dessas formas. Assim, tendo em vista que esses infinitivos aparecem em uma série de construções, será exposto aqui o uso nominal desses infinitivos, o uso como complemento volitivo e o uso como complemento de verbos declarativos.

O uso nominal do infinitivo é o uso mais simples a que estamos habituados também nas línguas neorromânicas. Nesse caso, o infinitivo se comporta como um substantivo neutro, como ilustra a sentença abaixo:

Habere eripitur, habuisse nunquam.
Inf.-Pres. Pres.Pass.-3ªs. Inf.Perf. Adv
“O ter pode ser roubado, o ter tido não.” (Sên., Ep.,98,11)

Opõem-se nessa sentença o infinitivo presente e o infinitivo perfeito do verbo *habeo* ‘ter’. É possível perceber que, pela interpretação que é atribuída, o infinitivo presente denota um evento em trânsito, não acabado, enquanto o infinitivo perfeito aponta para um evento acabado. Não é possível localizar esses eventos na linha do tempo, já que se fala deles genericamente, e isso apontar para uma diferença de significação dessas formas verbais no âmbito do aspecto.

Vale ressaltar que o infinitivo presente é o mais usado nesse uso nominal e que nesses casos o infinitivo parece não se vincular a um sujeito propriamente. No entanto, em abordagens sintáticas mais recentes, costuma-se entender que há um pronome nulo (*PRO*) presente apenas por questões de exigência gramatical, sem que esse tenha alguma referência no mundo. É essa a perspectiva de trabalhos como Cechetto e Oniga (2001, p. 9).

Naturalmente, verbos volitivos, isto é, verbos que expressam desejos, podem tomar como complemento algo a realizar-se. Nesse caso, então, observamos novamente o uso do infinitivo:

Ego quoque uolo esse liber.
Pron.-1ªs.-Nom Adv Pres.-1ªs. Inf.-Pres. Adj.-Nom.-s.
“Eu também quero ser livre.” (Plaut., Trin.,2,4,40)

Em sentenças como essa, o infinitivo também carece de um sujeito marcado, como no uso nominal, no entanto, temos a percepção de que o sujeito do desejo seja o mesmo do evento de querer, *uolo*, já que num mundo em que o desejo fosse realizado o ‘eu’ em questão é quem seria livre. Essa intuição é capturada em termos sintáticos ao afirmarmos que o sujeito da infinitiva pode ser suprimido ou alçado para a posição de sujeito da principal, recebendo nominativo. (cf. Pseudo AcI Clauses, in CECHETTO & ONIGA, 2001, p. 18-19). Igualmente, o infinitivo não expressa tempo, mas por uma consequência secundária seu evento é posterior ao principal, já que a significação de ‘desejar’ opera sobre eventos vindouros (ERNOUT & THOMAS, 1997, p. 329).

Assim como os verbos volitivos, verbos declarativos também selecionam como complemento orações subordinadas infinitivas. Veja:

Sibi laudauisse hasce ait architectonem.
 Pron.-3^{as}.-Dat. Inf.-Perf. Pron.-3^{as}.-fem. Pres.-3^{as}. Ac.-masc.-s.
 “Afirma que um arquiteto elogiou-a [a casa] para ele.” (Paut., Most., 3,2,71)

A interpretação da sentença acima sugere que o evento de *laudauisse* ‘elogiar’ tenha acontecido anteriormente ao evento de ‘dizer’ *ait*. Dessa forma, percebemos que o infinitivo perfeito condiciona uma interpretação anterior ao evento expresso na oração principal.

Entre as várias particularidades que essa construção apresenta está a obrigatoriedade de que o sujeito da infinitiva esteja expresso, seja por uma expressão nominal referenciada seja por um pronome que retome o sujeito da principal ou mesmo outro indivíduo saliente no contexto.

Esse tipo de oração subordinada reduzida de infinitivo é denominada oração de acusativo com infinitivo (doravante ACI), justamente porque o sujeito da subordinada é marcado morfologicamente pelo caso acusativo, o que revela o caráter especial dessa construção, que modernamente se identifica com o que chamamos de marcação excepcional de caso. Há diversas soluções sintáticas que buscam explicar essa configuração de caso; dentre elas, Cechetto & Oniga (2001, p. 24-26) postulam um complementizador nulo, legitimado pelo caráter temporal do infinitivo empregado na construção. Dessa maneira, essa construção parece apontar para uma interpretação temporal dos infinitivos latinos.

É importante dizer que, nesse contexto, as várias formas de infinitivo entram em uso e, dessa forma, estabelecem um paradigma de possibilidades de combinação entre o verbo principal e verbo infinitivo subordinado. A tabela abaixo ilustra essas possibilidades.

<i>Quintus dixit</i> “Quinto disse...” (pretérito perfeito)	<i>se Thaida amauisse.</i>	“... que ele havia amado Thaís.”
	<i>se Thaida amare.</i>	“... que ele amava Thaís.”
	<i>se Thaida amaturum esse.</i>	“... que ele amaria Thaís.”
<i>Quintus dicit</i> “Quinto diz...” (presente)	<i>se Thaida amauisse.</i>	“... que ele amou Thaís.”
	<i>se Thaida amare.</i>	“... que ele ama Thaís.”
	<i>se Thaida amaturum esse.</i>	“... que ele amará Thaís.”

<i>Quintus dicet</i> “Quinto dirá...” (futuro)	<i>se Thaida amauisse.</i>	“... que ele terá amado Thaís.”
	<i>se Thaida amare.</i>	“... que ele estará amando Thaís.”
	<i>se Thaida amaturum esse.</i>	“... que ele estará por amar Thaís.”

TABELA 2: Exemplos de infinitivos em ACIs com verbos declarativos.

Se tomamos como exemplo a sentença “*Quintus se Thaida amauisse dicet.*”, teremos a combinação de um verbo flexionado no futuro com um infinitivo perfeito. Pela própria interpretação da sentença, pode-se dizer que a localização temporal do evento do infinitivo (‘amar’) é anterior à do verbo principal (‘dizer’). Essa hipótese se confirma frente a outras sentenças com esse infinitivo, como “*Quintus se Thaida amauisse dixit.*”, em que evento do infinitivo é anterior ao da principal mesmo que este já esteja no passado. Uma sentença com o infinitivo presente faz com que o evento da subordinada se localize no presente, no passado ou no futuro, de acordo com a localização temporal do evento da principal, como mostra “*Quintus se Thaida amare dicet.*”, situação em que o evento de ‘amar’ está no futuro, sendo simultâneo ao evento de ‘dizer’. Analogamente, a presença de um infinitivo futuro condiciona o evento da subordinada a localizar-se posteriormente ao da principal, a exemplo de “*Quintus se Thaida amaturum esse dicet.*”, em que o ‘amar’ se dá no futuro, uma vez que o ‘dizer’ se situa no presente.

Por ser o contexto dos infinitivos nas orações subordinadas ACI aquele que apresenta maior flexibilidade de uso dos infinitivos, restringimos o objeto de estudo a esse último caso apresentado, buscando enfocar justamente nos contrastes de significação operados por essas formas verbais. Além disso, por ora, trabalharemos apenas com o infinitivo presente e o infinitivo pretérito, já que a legitimidade do futuro é posto em xeque por alguns autores, como Perrochat (1932), que consideram que sua forma ocorre apenas em um registro linguístico artificial, de caráter literário.

2. Análise do problema

Diante da observação dos dados de ocorrência dessas formas verbais, o problema que se coloca diz respeito ao fator distintivo dos infinitivos latinos: seria uma questão de tempo ou de aspecto?

Os autores divergem ao responder essa pergunta. Perrochat (1932), em uma vasta análise empírica, defende a diferenciação aspectual, por entender que o raro uso

do infinitivo futuro aponta para uma oposição dual entre infinitivo presente e infinitivo perfeito, baseada em *infectum* e *perfectum* respectivamente.

Já Cechetto e Oniga (2001) apoiam-se em evidências sintáticas atribuídas à diferenciação temporal: a presença do pronome silencioso *PRO* ficaria restrita a contextos atemporais, enquanto contextos estruturais dotados de traço +T contariam com a presença de DPs referenciais e *pro*, isto é, a presença de nominais referenciados a indivíduos no mundo ou pronomes com ligados a um referente na frase. E esse é exatamente o contexto sintático que permeia a construção ACI, na medida em que nessa construção há obrigatoriedade quanto à presença de um sujeito na subordinada.

Para explorar essa oposição, serão trazidas para a discussão a representação temporal de Reichenbach (1947) e a noção de aspecto gramatical de Comrie (1976).

Segundo Reichenbach, o tempo verbal determina o tempo com relação ao ponto do ato de fala (1947, p. 526). Dessa maneira, ele relaciona, através da relação de precedência, o momento do evento ao momento de fala, relacionando-o ainda a um momento de referência estabelecido contextualmente. O momento de fala seria a âncora dêitica apoiada nas informações da situação discursiva, e a localização da referência linguística na linha contínua do tempo seria especificada pela relação de anterioridade ou posterioridade do momento do evento em relação ao momento em que a sentença é enunciada (momento de fala) e a algum outro momento expresso linguisticamente no contexto (momento de referência).

Aplicando essa representação às sentenças com os infinitivos latinos presente e perfeito, temos a seguinte tabela:

<i>Quintus dixit</i> (pretérito perfeito) R, E – S	<i>se Thaida amauisse.</i>	E – R – S
	<i>se Thaida amare.</i>	R, E – S
<i>Quintus dicit</i> (presente) S, R, E	<i>se Thaida amauisse.</i>	E – R, S
	<i>se Thaida amare.</i>	S, R, E
<i>Quintus dicet</i> (futuro do presente) S – R, E	<i>se Thaida amauisse.</i>	S – E – R
	<i>se Thaida amare.</i>	S – R, E

TABELA 3: Sentenças com infinitivo em paralelo com representação temporal de Reichenbach

Em negrito estão ressaltados os infinitivos *amauisse* e *amare*. É notável que há uma repetição de um padrão, pois nas três representações relativas a sentenças com *amauisse* o momento do evento é anterior ao momento da referência, enquanto que, nas

três representações que envolvem o infinitivo presente *amare*, a relação entre o momento de referência e o momento do evento é de simultaneidade. Basicamente o que esse padrão representa é a ideia de tempo relativo: as referências temporais dos infinitivos não podem ser expressos por dêixis – isto é, por ancoragem no momento de fala – mas, sim, pela relação que estabelecem com um momento temporal referido no contexto – neste caso, a referência temporal do verbo flexionado. A significação desses infinitivos é, portanto, uma codificação entre o momento do evento e o momento de referência, independente do momento de fala, e é isso que faz desses infinitivos marcadores de tempo relativo.

Dessa forma, a representação temporal de Reichenbach, formalizada na tabela acima, permite-nos traçar uma generalização: o infinitivo presente expressa tempo relativo de simultaneidade em relação ao evento descrito na oração principal e o infinitivo perfeito expressa tempo relativo de anterioridade. Dentro dessa perspectiva, é possível inclusive fazer uma previsão de que o infinitivo futuro estabeleça a relação de posterioridade entre o momento do evento e o momento de referência.

Por outro lado, se testamos a análise aspectual, o raciocínio se desenvolve de maneira distinta. Para Comrie, a noção de aspecto gramatical pode ser definida através de diferentes maneiras de enxergar a constituição interna de um evento (1976, p. 3). Trata-se então de uma oposição do modo como o evento é tomado: o aspecto perfectivo verá o evento como um todo, sem distinção de fases; já o imperfectivo dará atenção à sua estrutura interna (COMRIE, 1976, p. 6).

O que teremos então para representar as sentenças com os infinitivos serão paráfrases como as da tabela abaixo:

<i>Quintus dixit</i> (pretérito perfeito)	<i>se Thaida amauisse.</i>	Quintus faz uma afirmação no passado, enxergando o evento de amar Thais como um todo. Pode-se afirmar que ele não ama mais Thais no momento do ‘dizer’, pelo ponto de vista se dar sobre o evento todo.
	<i>se Thaida amare.</i>	Quintus faz uma afirmação no passado, mas não há qualquer indício sobre o evento persistir ainda ou ter se encerrado.
<i>Quintus dicit</i> (presente)	<i>se Thaida amauisse.</i>	Quintus faz uma afirmação, enxergando o evento de amar Thais como um todo. Pode-se afirmar que ele não ama mais Thais pelo ponto de vista se dar sobre o evento todo.
	<i>se Thaida amare.</i>	Quintus faz uma afirmação, e é certo que o

		evento ainda se desenvolve, já que o evento é visto de dentro no presente.
<i>Quintus dicet</i> (futuro do presente)	<i>se Thaida amauisse.</i>	Quintus fará uma afirmação no futuro, enxergando o evento de amar Thais como um todo. Contudo, apesar de tomar o evento como um todo, não se pode afirmar quando se dá esse evento.
	<i>se Thaida amare.</i>	Quintus fará uma afirmação, mas não há qualquer indício se o evento já ocorre no presente ou se inicia posteriormente.

TABELA 4: Análise das sentenças com infinitivos a partir do ponto de vista aspectual.

A tabela acima não nos leva a muitas conclusões. Parece haver uma congruência entre as ocorrências do infinitivo perfeito, pois todas remetem ao evento como um todo, o que é natural do aspecto perfectivo. No entanto, a interação com o tempo verbal se dá de maneira muito forte e atua, por exemplo, sobre a interpretação de uma sentença cujo verbo principal esteja flexionado no futuro, como “*Quintus dicet se Thaida amauisse.*”. Nessa sentença, só se pode afirmar que em um momento futuro Quintus enxerga o evento de ‘amar’ como concluído, mas essa referência é extremamente imprecisa, pois não é possível concluir se Quintus ama ou não a Thais no momento de fala.

O infinitivo presente igualmente é alvo da interação com o tempo, pois sentenças como “*Quintus dicit se Thaida amare.*” levam em conta o fato de serem simultâneas ao momento da enunciação. Sabemos que o evento de ‘amar’ não é concluído porque ele já é visto como em aberto no momento da enunciação. Da mesma forma, esse caráter aberto do aspecto está presente também quando o infinitivo presente é subordinado a um verbo no futuro, pois a interpretação só permite afirmar que o evento de ‘amar’ se desenvolve no momento da enunciação.

Não se pode deixar de mencionar que o infinitivo futuro fica descoberto numa abordagem como essa. Ainda que seu uso seja restrito, é necessário explicar que tipo de intuição ou generalização os falantes que o usavam estavam seguindo, pois certamente sua função gramatical deve ocorrer em paralelo aos outros dois infinitivos. Se a distinção entre os infinitivos fosse aspectual, o caso do infinitivo futuro exigiria alguma atenção, posto que a interpretação que usualmente se atribui a ele não é a interpretação de modalidade que geralmente se vincula aos tempos futuros. Desse modo, uma análise de distinção temporal para o funcionamento dos infinitivos na gramática latina parece tender a uma elegância maior.

3. Considerações finais

A abordagem temporal que inclui como momento de referência o momento da oração principal se mostra consistente com a interpretação comumente dada às construções ACI e captura a diferenciação dos infinitivos por meio da noção de tempo relativo, isto é, da relação entre o momento de seu evento e o momento de referência. Já a abordagem aspectual ainda se mostrou pouco precisa quanto à interpretação de cada sentença. Contudo, ela não deve ser eliminada antes de ser testada dentro uma teoria mais objetiva de formalização de aspecto, posto que Comrie (1976) carece de um instrumento mais objetivo de análise.

Além disso, convém ressaltar que o caráter nominal que os infinitivos carregam merece discussão, pois ele se mostra evidente no uso nominal propriamente dito e até no seu uso como complemento de verbos volitivos, mas seria reducionista demais achar que os infinitivos presentes em ACI sejam nomes. Esse problema se coloca não só para os infinitivos da língua latina, mas para a categoria dos infinitivos em geral. Sentenças como a seguinte ilustram a questão:

(1) João viu [o carro explodir].

O complemento do verbo ‘ver’ na sentença acima é uma oração, e não uma nominalização, como seria se o objeto fosse “a explosão do carro”. Constata-se então que o problema levantado para a língua latina não é um problema isolado, pois também o português apresenta contextos em que o infinitivo tem comportamento mais verbal que nominal. Parece que esses infinitivos não são meros substantivos, pois a organização sintática é radicalmente diferente, e faltaria explicação para a morfologia rica de algumas línguas, como o latim, que traz marcação de tempo/aspecto, e como o português, que traz marcação de número/pessoa. Revogando-se o caráter essencialmente nominal dos infinitivos, a ideia de que eles carregam marcação temporal fica mais plausível, já que sua rejeição vinha justamente com a incompatibilidade entre nomes e marcação temporal. Vimos com Cechetto e Oniga (2001) que tal consideração é consistente com outras características sintáticas subjacentes, falta apenas abrir mão de certos dogmas da tradição.

Referências bibliográficas

CECHETTO, C.; ONIGA, R. Consequences of the Analysis of Latin Infinitival Clauses for the Theory of Case and Control. 2001. Disponível em: <http://www.academia.edu/3199346/Consequences_of_the_Analysis_of_Latin_infinitival_Clauses_for_the_Theory_of_Case_and_Control> Acesso em: 01 set. 2013, 19h47.

COMRIE, B. **Aspect**. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

ERNOUT, A; THOMAS, F. **Syntaxe Latine**. 2^e édition. Paris: Éditions Klincksieck, 1997.

PERROCHAT, P. **Recherches sur la valeur et l'emploi de l'infinitif subordonné en Latin**. Paris: Les belles lettres, 1932.

REICHENBACH, H. The tense of verbs. In: _____. **The Elements of Symbolic Logic**. New York: MacMillan, 1947. pp. 287-298.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UM DIÁLOGO ENTRE A OBRA *LEITE DERRAMADO* E A PSICANÁLISE FREUDIANA

Carlos Alberto Alves (mestrando) UNIANDRADE

Introdução

Este ensaio tem por objetivo analisar a obra *Leite Derramado* (2009) de Chico Buarque de Holanda sob uma perspectiva psicanalítica. Inicialmente, convém esclarecer que a psicanálise tem origem na clínica médica com a finalidade que vai além de uma simples compreensão de um fenômeno, ela visa à cura de um paciente. Mas nesse processo de compreensão, foi-se elaborando uma série de constructos cuja consequência foi uma extensa gama de conhecimentos que permitiu, além de seu objetivo inicial, utilizá-la também para a interpretação literária.

Já que este trabalho pretende uma análise literária, cabe agora esclarecer o que aproxima a literatura da psicanálise e como se pretende utilizar o seu instrumental teórico. Interessante observar que foi a Psicanálise que primeiro recorreu à Literatura e tomou-lhe de empréstimo algumas ideias, bem como a análise de obras para consubstanciá-la. Autores literários como Sófocles, Shakespeare, Goethe e outros não tão expressivos, mas que tiveram suas obras exploradas na íntegra como a “Gradiva” de Jansen, são alguns exemplos que colaboraram com Sigmund Freud, ao longo de seu trabalho de construção da teoria psicanalítica. Vê-se pois que desde o início, essas duas áreas, literatura e psicanálise, já se abraçavam.

Embora a psicanálise tenha fins clínicos e terapêuticos, que diferem da literatura, ela se processa pela interpretação do discurso, quer seja oral - o mais comum na clínica – ou até mesmo escrito. Sobre isso vejamos um excerto do texto de Freud no caso de um paciente seu, Schreber:

... ser a paranóia um distúrbio em que um relatório escrito ou uma história clínica impressa podem tomar o lugar de um conhecimento pessoal do paciente. [...] por esta

razão, penso ser legítimo basear interpretações analíticas na história clínica de um paciente que sofria de paranoia (ou, precisamente, de dementia paranoides) e a quem nunca vi, mas que escreveu sua própria história clínica e publicou-a. (FREUD, 1996, Vol. XII, p. 21)

Aqui temos o Dr. Freud justificando a análise um texto produzido por um de seus pacientes. Ao realizar uma abordagem psicanalítica de uma obra literária, não a fazemos com intuito de “curar” algum personagem, mas sim trazer uma nova perspectiva para ampliar os horizontes de interpretação do texto.

Tem-se então o comum da psicanálise e da literatura. Ambas são interpretações a partir de um discurso de um sujeito, quer verbalizado ou escrito. Interpretação do discurso para evidenciar o sentido latente do material produzido (discurso do sujeito). Para o crítico literário o texto deve ser lido como manifestação de sintomas.

A metodologia empregada será – sempre baseada nos dois textos, *Leite Derramado* e a obra de Freud – levantar um conceito psicanalítico e o explorar na obra literária, transcrevendo passagens dos textos de modo a tornar possível o diálogo de um com o outro. Assim vai-se inserindo neste texto, conceitos psicanalíticos que serão abordados à medida que folheamos as páginas da obra.

1. Narrador-personagem

No *Vocabulário de Psicanálise* de LAPLANCHE E PONTALIS e Pontalis, o termo associação livre é conceituado como um

Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea. (LAPLANCHE E PONTALIS E PONTALIS, 2001, p.38)

A hipnose anteriormente utilizada para tratar das histéricas, foi substituída pela técnica da associação livre, na qual se deixa o paciente falar, se expressar. É a revelação pela palavra. Em 1895, Freud e Breuer apresentaram esse novo método: “Ele põe termo à força atuante da representação que não fora ab-reagiada no primeiro momento, ao permitir que seu afeto estrangulado encontre uma saída através da fala.” (FREUD e BREUER, 1996, Vol. II, p.52)

Laplanche e Pontalis citam o caso de Emmy von N. como relevante para a adoção do método da associação livre, quando a paciente interpelou Freud durante uma sessão de análise alegando “[...]que ele não deve ficar sempre perguntando de onde vem

isto ou aquilo, mas deixa-la contar o que tem para contar” (LAPLANCHE E PONTALIS E PONTALIS, 2001, p.39)

Na obra *Leite Derramado*, temos um narrador-personagem, em primeira pessoa, que relata seu passado (suas emoções e suas angustias) num fluxo de consciência, que ele discursa sem interrupção, pois não há diálogo, nem expressão de qualquer outro personagem. Toda a obra aproxima-se do conceito de associação livre, o que nos permite tomarmos a narrativa como se fosse um paciente num processo de terapia psicanalítica.

2. Estruturas da psique

Segundo James Fadman e Robert Frager (2002, p.10), a partir da experiência clínica com seus pacientes, Freud notou que o indivíduo vive, dentro de si mesmo, uma série de conflitos e que para dar conta deles faz-se acordos psíquicos. A fim de explicar didaticamente esses acordos e conflitos, Freud propôs três componentes básicos da psique: o id, o ego e o superego. De uma forma sucinta, o Id é aquela instância movida pelo princípio do prazer, ou seja, seu único e exclusivo objetivo é exigir o cumprimento de tudo que lhe dá prazer e afastar o desprazer. Nele não há limite algum ou regra. É atemporal, amoral e não apresenta lógica. O Superego seria o censor moral e atua sobre o Ego impondo-lhe as normas e regras que a sociedade criou. Portanto é esse que entra em confronto direto com as exigências do Id. Ao Ego cabe o papel de administrar, gerenciar as exigências tanto do Id quanto as do Superego, mas ainda com um terceiro agente: a realidade. O Ego vai agir conforme o princípio da realidade, mas sofrendo as pressões da necessidade de vazão dos desejos do Id, e ainda sob os imperativos do Superego.

Exemplifiquemos as três estruturas com passagens do texto literário:

Então, não sei como, em plena igreja me deu vontade de conhecer sua quentura. Imaginei que abraçá-la de surpresa, para ela pulsar e se debater contra meu peito, seria como abafar nas mãos o passarinho que capturei na infância. Estava eu com essas fantasias profanas, quando minha mãe me tomou pelo braço para a comunhão.[...] Hesitei, remanchei um pouco, não me sentia digno do sacramento, mas recusá-lo à vista de todos seria um desacato. [...] Com certo medo do inferno, fui afinal me ajoelhar ao pé do altar e cerrei os olhos para receber a hóstia consagrada.(BUARQUE, 2009, p.21)

Identifiquemos os componentes da estrutura nessa passagem:

O Id refere-se ao desejo - “me deu vontade de conhecer sua quentura”. O termo quentura refere-se ao desejo sexual; o pronome “sua” à menina que o personagem esta

observando. O superego é a censura interiorizada pelo indivíduo, todas as regras que cerceiam a liberdade plena da execução dos desejos. Ao associar o adjetivo “profanas” ao substantivo “fantasias” já há uma ação do superego. Pois é uma valoração da fantasia segundo os preceitos da cultura à qual o personagem está inserido. E ainda, a ação da mãe ao puxá-lo pelo braço para a comunhão.

A Realidade aqui representada pelo ambiente social que a ação se desenrola: uma igreja, onde está sendo realizada a missa da morte de seu pai, e o momento do sacramento. O Ego é representado nesse excerto na mediação que ocorre entre o desejo, a censura e a realidade. Temos então a decisão do ato, o agir. Observa-se o termo “hesitei” que bem exemplifica o trabalho do Ego, ou seja, impulsionado pelo desejo – movido pelo princípio do prazer – ele recebe a censura do superego – dos valores culturais – e ainda, pela realidade em que se encontra – princípio da realidade. Neste conflito ele, o ego, tem que tomar uma decisão. No caso ele cede ao superego: “fui afinal me ajoelhar...”

Vamos a outra passagem onde repete-se o mesmo conflito da anterior:

Ela estava no coral que cantava o Réquiem.[...]Uma roupa rígida feito uma armadura, estranha mesmo ao corpo dela, e um corpo nu ali debaixo poderia até dançar sem dar na vista. Eram as exéquias de meu pai, no entanto eu não sabia mais me libertar de Matilde, procurava adivinhar seus movimentos mais íntimos e seus pensamentos mais distantes.... E foi como um choque elétrico quando mamãe tocou meu cotovelo, me convocando para a comunhão. (BUARQUE, 2009, p.30)

Nessa outra cena, logo depois da noite em que Matilde dança com Dubosc, um amigo, Eulálio narra suas atitudes:

Então me vi tomado de um sentimento obscuro, entre a vergonha e a raiva de gostar de uma mulher que vive na cozinha. Eu seguia Matilde, que falava sozinha, que meio cantarolando perguntava pelo chá de boldo, e de repente não sei o que me deu, agarrei-a com violência pelas costas. Joguei-a contra a parede e ela não entendeu, começou a emitir gemidos nasais, o rosto achatado nos ladrilhos. Prendi seus punhos na parede, ela se debatia, mas eu a controlava com meus joelhos atrás dos seus. E com meu tronco eu a apertava, eu a espremia a valer, eu quase a esmagava na parede, até que Matilde disse, eu vou, Eulálio, e seu corpo tremeu inteiro, levando o meu a tremer junto. (BUARQUE, 2009, p.67)

Nessa passagem acima, temos a relação sempre conflituosa do Ego em administrar as exigências do Id, do Superego e ainda com vistas à realidade. Levantemos a presença do Superego: “uma mulher que vive na cozinha” (juízo de valor, de classe social); Eulálio, de família aristocrática não poderia, segundo os valores

sociais, se envolver com alguém de uma classe inferior – os serviçais (os que ficam, trabalham, na cozinha). Quanto à atuação do Id, pode-se notar a força do desejo sexual, aliada a uma “raiva” por não encontrar vazão a seus desejos. O Ego, nessa passagem, não resiste à força exercida pelas pulsões do Id (raiva, desejo sexual) e age a seu favor: “agarrei-a..., joguei-a...” “[...] até que Matilde disse, eu vou, Eulálio, e seu corpo tremeu inteiro, levando o meu a tremer junto”, atendendo assim à realização do desejo, o gozo, a descarga para aliviar a tensão. Ressalte-se a expressão “até que...”, ou seja, Eulálio usou da violência, foi tomado por forças inexplicáveis (inconscientes), mas somente após a realização do desejo, depois volta à calma e o Ego passa novamente a se reger pelo princípio da realidade e pelo império do Superego. A “raiva” é oriunda de uma insatisfação, a de não poder dar livre expressão aos desejos. A dualidade de classes sociais – a de Matilde como subalterna, da cozinha; e a dele, Eulálio, de família aristocrática – é ainda potencializada com a pulsão do desejo sexual. Esse é o conflito nessa passagem.

Sem desperdiçar essa passagem e associando à seguinte: “Foi a última noite que dormi aqui, e que sonhando com ela melei estes lençóis. Como toda manhã, arrancarei a roupa de cama e farei uma trouxa, que atirarei pela janela dos fundos para a lavadeira apanhar.” (BUARQUE, 2009, p.69)

Destaca-se: “e que sonhando com ela melei estes lençóis...” deixa o leitor então com a seguinte dúvida: aquele ato de agarrar Matilde à força teria sido apenas um sonho? Não foi real? Essa realização do desejo se deu em sonho? Isso nos permite introduzir uma nova seção sobre a interpretação dos sonhos.

3.A interpretação dos sonhos

Foi analisando os sonhos de seus pacientes, e também os próprios e de outros companheiros, que Freud concluiu que esse trabalho de análise do sonho narrado pelo sujeito seria um modo de acesso ao Inconsciente. Os sonhos não são nem casuais nem acidentais, e sim um modo de satisfazer desejos não realizados. Em sua obra *A Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud explicou-nos que toda sorte de coisas prejudiciais tornam-se inofensivas por serem representadas no sonho. Assim, concluímos o quanto é importante para a vida psíquica o ato do sonho. Freud causou uma grande polêmica na época – e ainda causa – com sua constatação de que o sonho é a realização disfarçada de um desejo. Portanto, uma forma de satisfação. E tudo o que

impede a ocorrência da satisfação é nocivo. Em um outro trabalho psicanalítico, também calçado sobre um texto literário, Freud esclarece que:

Os sonhos e os delírios surgem de uma mesma fonte – do que é recalcado. Poderíamos dizer que os sonhos são delírios fisiológicos em pessoas normais. [Cf. págs. 58-9.] Antes de tornar-se suficiente forte para irromper na vida de vigília como delírio, o que é reprimido pode ter alcançado um primeiro sucesso, sob as condições mais favoráveis do sono, na forma de sonho de efeito duradouros. (FREUD, 1996a, p.61)

A grande dificuldade que se tem em concordar com Freud de que o sonho é a realização de um desejo reprimido é a experiência que qualquer indivíduo pode ter ao lembrar um sonho seu e constatar que não houve nenhum prazer no sonho, às vezes até o contrário, causou-lhe um desprazer. Para elucidar essa situação temos que recorrer a uma distinção entre conteúdo manifesto e conteúdo latente.

Consultemos o *Vocabulário de Psicanálise* (2001) de LAPLANCHE e PONTALIS sobre o conteúdo latente:

conjunto de significações a que chega a análise de uma produção do inconsciente, particularmente do sonho. Uma vez decifrado, o sonho deixa de aparecer como uma narrativa em imagens para se tornar uma organização de pensamentos, um discurso, que exprime um ou vários desejos. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, P.99)

E sobre o conteúdo manifesto: ”Tal como aparece ao sonhante que relata.” (LAPLANCHE E PONTALIS E PONTALIS, 2001, p.100). Primeiramente esclarece-se que há uma elaboração onírica (trabalho do sonho) que consiste em um conjunto das operações que transformam os materiais do sonho num produto: o sonho manifesto. Quando esse é relatado, já em vigília, o material do sonho já passou por um processo de seleção, distorção, transformação, inversão, deslocamento e outras modificações. Assim temos que o conteúdo manifesto é o lembrado, o narrado em vigília, fruto da elaboração onírica. O conteúdo latente seria o fruto da análise diante do conteúdo manifesto. O conteúdo manifesto passou pelo crivo do Superego e da Realidade para só depois tornar-se consciente pelo Ego. Esse crivo faz uso da elaboração onírica

Voltemos à obra literária para procurarmos uma passagem e refletirmos sobre o sonho:

Retratam meu avô a caminhar em Londres, e em criança eu gostava de folhear as fotos de trás para diante, para fazer o velho dar marcha a ré. É com essa gente antiquada que sonho, quando você me põe para dormir. Eu por mim sonhava com você em todas as cores, mas meus sonhos são que nem cinema mudo, e os atores já morreram há tempos.

Dia desses fui buscar meus pais no parque de brinquedos, porque no sonho eles eram meus filhos. (BUARQUE, 2009, p. 15)

Vasculhemos esse excerto para encontrarmos se há nele alguma espécie de realização de desejo. Eulálio declara com quem sonha; “essa gente antiquada” é o avô dele. Por quê? Porque é a volta à situação de prestígio social, que seu avô detinha, que ele agora já não possui mais. Portanto um desejo de retorno a uma situação anterior, pois a atual o incomoda. “Eu por mim sonhava com você em todas as cores” aqui ele se dirige à enfermeira, mas como veremos adiante poderia ser Matilde ou a mãe. “todas as cores” mais alegre, vivo, mais ardente... desejoso, porque os sonhos dele eram em preto e branco e calado, atores mortos. Observa-se que nos sonhos seus pais eram filhos dele, novamente o desejo de ser como o avô – a volta a situação de prestígio. Na verdade ele não pretendia ser o avô, mas desejava muito sair de sua situação miserável que vivia.

Nessa outra passagem : “Quando a senhora me acordou, por coincidência eu acabava de acordar no casarão do Botafogo” (BUARQUE, 2009, p.70), exemplifica o sonho como realização de um desejo: o retorno ao casarão, à situação social de prestígio.

4.Recalque

Grande parte do conteúdo do Inconsciente é trabalho do recalque. Recorremos a sua definição psicanalítica:

Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – suscetível de proporcionar prazer por si mesma – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outra exigências. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001,p.430)

Percorrendo a obra encontramos:

E quando você me cantasse uma berceuse, eu poderia enxergar uma lágrima oscilando em cada olho seu, o mesmo par de lágrimas de quando você toca piano, e mais não digo para não a aborrecer com sentimentalismo. Fora da música, você tem sempre essa nobreza de represar os sentimentos, que certamente lhe doem, como deve doer leite empedrado. (BUARQUE, 2009, p.130)

Nota-se que no texto cantar e tocar eram momentos únicos em que a mãe expressava seus sentimentos – note-se as “lágrimas oscilando...”. Com exceção desses momentos ela “represava os sentimentos” – represar é uma forma de não deixar sair.

“..que certamente lhe doem,” o que é represado – recalcado – cobra um valor emocional alto. Pode-se interpretar aqui, como sugerido por Eulálio, o preço foi o leite empedrar.

Uma outra passagem do texto que nos permite associar ao trabalho do recalque, encontra-se na cena em que Eulálio faz uma confusão mental entre a morte do pai e sua poluição,

Mas vai restar visível uma mancha úmida no colchão, que tratarei de virar como faço toda manhã, deixando para cima o lado das manchas secas. Terei a sensação de que o colchão pesa mais um pouco a cada dia, e imaginarei que na palha dentro dele, se impregna a pasta dos meus sonhos e atos solitários. E pensarei que , se eu tivesse virado o corpo de meu pai na garçonnière, ele pesaria igual ao colchão e exalaria o mesmo cheiro. (BUARQUE, 2009, p.69)

Aqui ele refere-se ao ato de virar o colchão com o objetivo de esconder sua poluição, por mais que ele vire o colchão, não adiantaria muito, ele seria descoberto. Note-se aqui sua vergonha do ato. Como era costume esse ato (poluição), o colchão iria guardando todos seus desejos realizados quer em seus sonhos ou em suas masturbações (atos solitários). Eulálio faz uma analogia do colchão com a cena da morte do pai. Assim como ele virava o colchão para esconder algo (seus desejos realizados) ele deveria ter virado o corpo do pai. Mas não seria suficiente, o corpo estaria impregnado e pesaria como o colchão e também exalaria o cheiro. Portanto tanto o colchão como o corpo, por mais que seja virado, não seria suficiente para esconder algo. “... E queria entender por onde entraram tantas balas, porque parecia que todo o sangue dele tinha saído pela boca, aquela grande úlcera.” (BUARQUE, 2009, p.70)

Segundo Eulálio seu pai morrera baleado. Balas que vieram de fora e o penetraram, ocasionando-lhe sofrimento e morte. Eulálio surpreende-se por não compreender por qual parte do corpo tinham entrado as balas, já que o sangue não jorrava pelos buracos ao longo do corpo, mas pela boca. Algo que sai pela boca tem uma contundência em uma análise psicanalítica, pois o que sai pela boca são palavras. Ressalta-se que é o que Eulálio vem fazendo ao longo da narrativa, contar por palavras, expurgar uma úlcera. Ao morrer todo o sangue do pai sai pela boca – vomitou “aquela grande úlcera”.

Úlcera seria tudo aquilo que não foi dito, não posto para fora, guardado, escondido e que lhe causara grande sofrimento, mas que agora, morto, teve que ser expulsa. Assim não adiantava virar o colchão – ou o corpo do pai - algo lhe ficara retido e pesava, como se criasse uma úlcera no colchão. No final, mesmo virando o seu colchão, seria apenas

um paliativo, ficaria uma úlcera e isso viria à tona, não seria possível esconder. Sintomas como o ciúme e a úlcera encaminha-nos a abordar a conversão.

5. Conversão

Segundo Laplanche e Pontalis, o termo conversão para a psicanálise: “consiste numa transposição de um conflito psíquico e numa tentativa de resolvê-lo em termos de sintomas somáticos, motores (paralisias, por exemplo) ou sensitivos (anestésias ou dores localizadas, por exemplo)”. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p.103)

Na obra literária vamos encontrar:

Com o tempo aprendi que o ciúme é um sentimento para proclamar de peito aberto, no instante mesmo de sua origem. Por que ao nascer, ele é realmente um sentimento cortês, deve ser logo oferecido à mulher como uma rosa. Senão, no instante seguinte ele se fecha em repolho, e dentro dele todo o mal fermenta. O ciúme é então a espécie mais introvertida das invejas, e mordendo-se todo, põe nos outros a culpa de sua feiura. Sabendo-se desprezível, apresenta-se com nomes supostos, e como exemplo cito a minha pobre avó, que conhecia seu ciúme como reumatismo....Mas declarava indiferente às andanças dele...Dizia essas coisas com resignação na alma, mas transida de dores pelo corpo inteiro. (BUARQUE, 2009, p.62)

O ciúme, na divagação do personagem, quando reprimido “... todo o mal fermenta”. Cita sua avó que encontrou no reumatismo uma saída para seu ciúme. Ou seja, não se manifestando, acaba encontrando uma outra saída, só que no corpo, o sentimento “ciúme” é convertido, somatiza. Temos um outro exemplo no texto: “Mas agora deve ter percebido o quanto me exasperava, porque se interrompeu para perguntar o que havia comigo. Nada, azia, eu disse, e não era mentira ...”. (BUARQUE, 2009, p.66)

A exasperação de Eulálio tinha uma causa, o ciúme. Não se manifestando explicitamente vai encontrar uma outra saída, agora no corpo, na forma de um sintoma – a azia. E para o sujeito que sofre não é mentira, ele sente mesmo a dor no corpo, ela passa a ser física.

6. Deslocamento

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), o deslocamento está ligado ao fato de uma representação se deslocar da original para uma outra, menos intensa, mas ligada a primeira por uma cadeia associativa. Este conceito aparece em *Leite Derramado* na passagem:

Daí se amanhã você sair de férias, por favor me previna. Percebo que anda arisca, receio que se canse de tudo e vá embora de novo para sempre. Esteja tranquila porque nunca lhe

perguntarei onde você passa as tardes, nem quero saber se vai ao cinema com esses médicos. Quando sair daqui, vou levá-la comigo a toda parte, não terei vergonha de você.” (BUARQUE, 2009, p.61)

Eulálio aqui desloca a figura de Matilde para a enfermeira. Quem foi embora, foi Matilde e não a enfermeira. Ele tinha vergonha era de Matilde e não da enfermeira, o que torna a parecer na sequência a seguir “... E adoro ver seus olhos de rapariga[...] Também acho uma delícia quando você esquece os olhos em cima dos meus, para pensar no galã da novela, [...], na menstruação atrasada.[...] encasquetei que precisava enrubar o Balbino.” (BUARQUE, 2009, p.66), o personagem excita-se com a enfermeira. À “menstruação atrasada...” associa-se a concepção, ou seja, um desejo sexual. Mas de repente, ele relata uma lembrança de infância com Balbino, um escravo da fazenda. O que ele desejava era a enfermeira, uma moça que lembrava Matilde, e não, ao menos naquele momento, o Balbino. Ou seja, deslocou a representação de uma mulher para Balbino.

7.Sentimento de culpa

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), o sentimento de culpa é provocado por motivações inconscientes originários de não realizações de planos que resultaram em fracasso que o indivíduo, agora, cobra de si mesmo infligindo-se algum tipo de punição.

Esta culpa pode ser verificada n momento em que Eulálio diz que se afrontou:

Então a afrontei, com a boca escancarada exibi-lhe minha maçaroca de arroz, feijão, bife e batata, acho que já estava mesmo a fim de levar uns tapas na cara. Como também, de quando em quando, acho que sentia falta de baixar as calças para meu pai me surrar com o cinto. Depois gostava de subir no banco do banheiro, em soluços, para ver no espelho da pia as marcas de fivela em minhas nádegas. (BUARQUE, 2009, p.74)

Eulálio não explicita sua culpa por seu fracasso social. Portanto não lhe é consciente, processa-se inconscientemente. O que é declarado é apenas o desejo de ser punido. Note-se que o ato da mãe em surrá-lo não chega a acontecer de fato, então chegam-lhe à memória os atos do pai. Essa relação de sentimento de culpa com punição a si mesmo envolvendo o pai, leva-nos a uma passagem sobre o Complexo de Édipo.

8.Complexo de Édipo

Esse é um dos conceitos mais conhecidos da teoria psicanalítica de Freud. Segundo Laplanche e Pontalis (2001), o Complexo de Édipo é o “Conjunto organizado de

desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais”. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, P.77)

Encontramos no texto literário: “Quando os reabri, Matilde se virava para mim e sorria, sentada ao órgão que não era mais um órgão, era o piano de cauda da minha mãe. Tinha os cabelos molhados sobre as costas nuas, mas acho que agora já entrei no sonho.” (BUARQUE, 2209, p.21)

Quem tocava piano de cauda era sua mãe e não Matilde, note-se a retribuição (desejada) “olhava para mim e sorria...”. Os “cabelos molhados sobre as costas nuas” evidencia a conotação erótica da cena imaginada. Mas “acho que entrei no sonho.”, conscientemente essa cena não seria suportável. Somente em sonho, mais uma vez Inconsciente, tornar-se-ia tolerável.

Já não sei em qual camada da memória eu estava agora. Nem sei se eu era muito moço ou muito velho, só sei que me olhava quase com medo, sem compreender a intensidade daquele meu desejo. E tive a sensação absurda de que, na minha mão, estava o pau duro de meu pai, mas é triste ser abandonado assim falando com o teto, ardendo de caxumba. Você se esqueceu do meu beijo, não tirou minha febre, partiu sem cantar minha berceuse. (BUARQUE, 2009, p.139)

Note-se que caxumba é uma doença de criança. A mãe é quem cantava uma berceuse para ele. A incompreensão estava no desejo em relação à mãe.

Conclusão

Leite Derramado é um romance de memórias. Eulálio, um senhor centenário internado em um hospital, relata seu passado. Para tal é necessário que ele faça uso de sua memória. A professora Ecléa Bosi (2004) ao analisar a obra de Bergson, *Matéria e Memória*, asserta que o tema central é tratar a memória “como conservação do passado: este sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas de lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente.” (BOSI, 2004,p.53) Destaca a espontaneidade e a liberdade da memória, não se enquadrando, necessariamente, a esquemas lógicos e racionais, e que ela – a memória – exerce uma força constante para vir à tona. As lembranças estariam em estado latente esperando ser acessadas, alojadas no inconsciente. Nessa aproximação que Bergson faz de memória e inconsciente ajuda-nos a analisar o trabalho da memória de Eulálio. Ao lembrar seu passado, ele o faz por meio de sua memória, e que o relatado não o vem exatamente como o fora, mas alterado pelo trabalho dos vários mecanismos inconscientes que procurou-se abordar neste trabalho.

Segundo Freud, a humanidade sofreu três grandes abalos. Primeiro com Copérnico que retirou a Terra do centro do universo, depois com Darwin com sua teoria evolucionista, e por último com a psicanálise que mostrou que o indivíduo não é regido exclusivamente pela consciência, essa seria uma menor parte, e que está limitado a gerência seus conflitos.

Ao fazermos uma analogia entre a interpretação de um sonho e a análise literária com uma abordagem psicanalítica, essa consistiria em chegar ao conteúdo latente por meio do conteúdo manifesto. A partir do texto em si da narrativa ir ao que não foi dito explicitamente. Para tal é necessário um conhecimento dos conceitos psicanalíticos, além de definir a linha psicanalítica a ser adotada. Assim, este trabalho adotou a linha freudiana e, procurou, de forma sucinta, apresentar os conceitos abordados juntamente com sua aplicação, apresentando exemplos retirados da obra literária em análise.

Referências

BREUER, J. FREUD, S. Estudos sobre Histeria. Edição Standard Brasileira, Vol. II. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança de velhos. 11ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. Teorias da Personalidade. São Paulo: Editora Harbra, 2002.

FREUD, S. Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen. Edição Standard Brasileira, Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b.

_____. A Interpretação dos sonhos. Edição Standard Brasileira, Vol. V. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996c.

BUARQUE, Chico. Leite derramado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

LAPLANCHE E PONTALIS, J.; PONTALIS, J.B. Vocabulário de psicanálise. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL

Zuleica Aparecida Cabral (UEPG)

Introdução

Esse artigo surge de inquietações resultantes da pesquisa de mestrado desenvolvida com professores de uma escola pública e uma escola particular em uma cidade no interior do Paraná, a qual objetivava a inserção de tecnologia digital em sala de aula. O método de pesquisa foi caracterizado como um método misto, uma vez que apresentava nuances de pesquisa-ação, pesquisa narrativa e pesquisas via internet e foram coletados dados na perspectiva etnográfica. No entanto, a abordagem da pesquisa foi predominantemente qualitativa. Nesse trabalho, apresenta-se um recorte dos blogs desenvolvidos pelos participantes de pesquisa e grupos de discussão que visavam à discussão acerca da temática em pauta, após a utilização do digital na prática docente.

Para embasar esse recorte, apresenta-se uma sessão sobre reflexão crítica que fundamenta a análise dos dados aqui apresentados.

O professor e a reflexão crítica

Nessa discussão, pautada em Schön (2000) e Pimenta (2006), a noção de reflexão é compreendida como um conhecimento crítico que gera uma autorreflexão, evidenciando os compromissos, os saberes, os limites no agir diante dos conflitos na sala de aula e as mudanças na sociedade. O modo de revistar os objetivos, os métodos, as possibilidades de trabalho, sem esquecer que na sala de aula cada aluno é um universo com seus saberes e precisam ser lapidados e compreendidos na prática social.

Compreender o fazer humano não é tarefa fácil, principalmente em uma instituição como a escola que detém o poder e tem a responsabilidade de passar conhecimento.

É neste sentido que o conhecimento nos toca no mais íntimo de nosso ser, apesar de ser algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas. Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de redimensioná-los diante de novas situações. As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são as marcas desta ausência. Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada termina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação enquanto humanidade em construção. O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites de nossas habilidades criativas, não da infinidade da realidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo. (GHEDIN, 2006, p. 141)

Sendo assim, o ato reflexivo é uma atividade que requer mudança, uma ação efetiva no interior da sociedade, se não for desse modo pode se tornar apenas uma atividade alienante. Nesse sentido que Ghedin (2006) afirma que se a reflexão não se tornar uma ação política que transforme a própria prática, ela passa a não ter sentido no horizonte da educação. O ato de conhecer passa a ser uma habilidade que se instaura no processo dinâmico que é a prática diária, a experiência adquirida e a percepção de que as mudanças acontecem já que construir conhecimento é um processo.

Nesse norte, pode-se dizer que não há conhecimento acabado, assim como não existe o professor absoluto, a vida completa. Tudo passa a ser um processo de (re)construção e autoconstrução. O professor reflexivo é aquele que olha o que faz, reflete sobre os sentidos e significados da sua ação, da sua prática diária valendo-se disso também como um conhecer a si mesmo, compreender seu próprio eu. Assim sendo, o professor reflexivo poderá comprometer-se com um fazer engajado, preocupado com a transformação da sociedade, imbuído em auxiliar a construção de cidadãos críticos e conscientes e, assim, formar mentes reflexivas que estejam abertas para inovação e não para a alienação diante do mundo.

Educar, diante deste horizonte, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação. Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável, tornando possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa. (GHEDIN, 2006, p. 148)

É inegável como se deve estar preparado para lidar com situações de conflito, seja em sala de aula, seja intrinsecamente, aprender a lidar com as situações de

incertezas, de singularidade e caos. “As pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam” (SCHÖN, 2000, p. 16). Nesse sentido é com tatear no escuro o caminho a seguir, no entanto com comprometimento e cuidado para que a construção desse conhecimento esteja alicerçada em bases sólidas.

Schön (2000) destaca que o professor leve em conta o conhecimento prévio do aluno no processo da sua própria aprendizagem enquanto ela ocorre. Para tanto, o mesmo autor defende três ideias sobre a reflexão. A primeira versa sobre o “conhecimento da ação” que diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional, seria então o conhecimento que permite a ação.

Num segundo momento destaca a “reflexão na ação”, na qual faz considerações sobre as reflexões do profissional, ou seja, o modo como este transita em sua prática. Um pensamento crítico que pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação. Afinal, Schön (2000) já afirmava que é impossível aprender sem ficar confuso. Nesse sentido, faz-se necessário, compreender como professor, que essa confusão para aprender também acontece com o aluno e isso se faz necessário para a apropriação do conhecimento. O professor reflexivo precisa valorizar esses conflitos tanto dos alunos como os seus próprios, levando em consideração que esses conflitos são pontos positivos para a compreensão do conhecimento.

Por último, o autor destaca a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Olhar de modo retrospectivo e refletir na reflexão da ação e adotar novos sentidos. Enquanto profissionais da Educação, é mister refletir sobre as ações tomadas e a partir delas propor outros rumos para o trabalho. Essas reflexões somente terão validade se a mudança se efetivar no trabalho em sala de aula.

Todavia a necessidade de uma nova proposta lembra Pimenta (2006):

Fundamenta-se no fato de que um profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estes ultrapassam os conhecimentos elaborados da ciência, e as repostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2006, p. 19)

Para John Dewey citado por Schön (2000), o professor ciente da sua ação prática, sem refletir sobre ela, condena os alunos a uma visão unilateral e ausente da crítica na prática social. Refletir sobre a prática docente seria abrir espaço para realidades outras, seja das mais viáveis às mais distantes.

A prática reflexiva baseada nas considerações de Schön (2000) inicia-se no diálogo entre professor e aluno. De um lado o professor expõe não só em palavras, mas também em ações as diretrizes do trabalho. Do outro lado o aluno que busca apreender, mostrando o que compreende ou não.

Quando a primeira etapa funciona adequadamente, professor e aluno participam da “reflexão na ação”. Ambos dialogando e refletindo sobre o percurso, o trabalho proposto. Enquanto o professor pensa nas próximas diretivas do trabalho, também reflete sobre sua ação passada e futura. Convém ressaltar que o encaminhamento de todo o processo leva em consideração o saber do aluno. Além disso, Schön (2000) destaca que:

No entanto, o trabalho comunicativo do diálogo, com seu círculo virtuoso de aprendizagem, não depende apenas da habilidade do instrutor e do estudante de cumprir seus papéis, mas também da sua vontade de fazê-lo. Aqui estão envolvidos sentimentos, bem como ideias, cada um criticamente ligado ao outro. (SCHÖN, 2000, p. 129)

A partir das ideias propostas por Schön acerca do profissional reflexivo, deixa uma série de temas em pauta para discussão ganha força na formação continuada de professores. No entanto, Pimenta (2006) pontua que:

Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2006, p.22)

O Professor deveria refletir sobre o exercício profissional e nas suas condições sociais, bem como reconhecer o papel como agente de políticas. Além da reflexão como prática social, levar sempre em consideração o coletivo, não a visão unilateral de um indivíduo, a fim de que criem condições para mudanças efetivas, social e institucional.

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades. E nesse paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não é

espontânea e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (PIMENTA, 2006, 27-28)

A sala de aula é um lugar de desafios, de conflitos, de dúvidas, de saberes. Nesse micro contexto, estão outros “contextos” que convivem, nem sempre de modo pacífico, diariamente. Professor e alunos estão em um embate diário em prol do conhecimento. É nesse lugar que professor e aluno se reconhecem, (re)significam-se e se reconstroem, no entanto, não nas semelhanças e, sim, nas diferenças.

Nesse espaço que o docente tem a necessidade de repensar sobre o saber que o aluno traz, e, por conseguinte, o que ele busca. O que se passa no mundo, hoje globalizado, e o que o educando precisa para sua trajetória.

A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (PIMENTA, 2006, p. 38)

Logo, a reflexão do professor implica em uma atuação coletiva, sobre suas condições de trabalho, as perspectivas de mudança, objetivando assim o comprometimento maior do professor com a escola.

Como profissionais da Educação, faz-se necessário uma visão crítica e teórica das ações efetivas como professor, bem como por meio de reflexões que ressignifiquem métodos de trabalhos, modos de ação para a resolução de tensões em sala de aula a fim de aprimorar seu saber/fazer.

[...] os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. A apropriação teórica da realidade implica o desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos. Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. (LIBÂNIO, 2006, p. 70-71)

Portanto, a reflexão reside no fato de o professor fazer o aluno aprender a construir seu conhecimento, porque é ele quem está no meio da prática docente. E se

assim o é, o que ele necessita aprender, precisa fazer sentido, uma linguagem na/da prática social, para oportunizar o crescimento do aluno para as relações sociais e não para conteúdo e/ou notas ao final de anos de trabalho. É o trabalho de construção no qual o professor não pode saber de fato o que vai acontecer, ele prevê, no entanto somente o fazer pode determinar a ação. Nesse ínterim, a reflexão crítica do professor passa a ser coluna dorsal da sua prática.

Essa reflexão crítica não acontece apenas olhando para a prática, mas também é necessário o conhecimento teórico para que o olhar se torne de fato crítico, Libânio enfatiza “o conhecimento teórico “não se adquire” ‘olhando, ‘contemplando, ‘ficando ali diante do objeto; exigem que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto”.

A reflexão crítica acerca da prática requer um constante ir e vir das ações do professor, mas que precisa de consciência para que se torne efetiva de fato.

Análise de dados com base na reflexão crítica

Essa discussão foi apresentada com vistas a buscar resultados no trabalho junto com o professor, estabelecendo então um diálogo entre participantes e pesquisador a fim de que ambos olhassem atentamente para o fazer docente, refletissem sobre as ações, significados das ações com o intuito de se valer disso para conhecer a si mesmo, compreender o próprio eu e a prática desempenhada.

Os caminhos seguidos foram sendo descobertos e ressignificados diante de cada contexto escolar, das situações de cada instituição e dos saberes de cada professor participante. Em vista disso, a reflexão crítica proposta por Schön (2000) pôde ser, mesmo que rapidamente, verificada nos depoimentos dos participantes, sendo elas: o conhecimento da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

<i>Os alunos, inconformados com sua conquista, não levaram suas máquinas. Ainda estavam sob o choque da informação</i>
<i>De lá para cá, tenho me perguntado o motivo, e ainda penso em alternativas, não concluí</i>
<i>talvez a melhor atitude seja permanecer incentivando os alunos para que vinculem sua vida real ao ambiente escolar</i>
<i>As últimas aulas com o uso do comp. foram mais satisfatórias, agora vou criar uma forma de comunicação entre os alunos e eu</i>
<i>passando trabalhos e comentários através do MSN, até foi interessante, mas também acho que não foi bom</i>

Fonte: *blogs* dos professores participantes da inserção de digital em sala de aula

Como se pode notar, os participantes da pesquisa refletiram atentamente sobre a proposta do uso dos computadores percebendo assim quais são as limitações no momento, o que de fato pode dar certo, ou mesmo refletindo caminhos de como traçar o trabalho com as tecnologias digitais à disposição.

Ao que indicam os excertos, os professores foram testando métodos de trabalho, no entanto não se pode deixar de destacar que a chegada até um caminho minimamente viável ainda está longe de acontecer. Supõe-se que não seja demérito e sim, a perspectiva da construção do conhecimento de fato. Conforme Ghedin (2006) já destacou, o conhecimento toca no mais íntimo do ser e, que para tanto, depende da intimidade pessoal, uma relação intrínseca com o estudo, ou nesse caso, a proposta de trabalho com as tecnologias digitais na prática docente.

Com a proposta da pesquisa, os participantes ficaram mais atentos ao seu fazer docente, desencadeando o processo reflexivo, pois o professor passou a olhar, de modo, mas detido ao seu fazer em sala de aula. Quando o participante usa o termo “talvez seja esse o caminho” ou mesmo “ainda assim não foi bom” acontece o que Schön (2000) nominou de reflexão na ação, esse olhar mais atento colabora para conhecer a si mesmo, compreender o ser professor na sala de aula.

apesar do pouco tempo foram muito enriquecedoras para os alunos e também para mim que estou iniciando meu letramento digital junto com os alunos

Eufórica para usar pela primeira vez o novo laboratório de informática, com computadores novinhos e tinindo. Mas, chegando lá, encontrei os computadores ainda nas caixas: sem previsão para montagem do laboratório

Quando decidi participar da pesquisa da Prof^a Zuleica, optei em aplicar as atividades com a turma de apoio... por se tratar de uma turma de alunos que já possuem dificuldades de aprendizagem.

Neste momento é pude notar as dificuldades, pois a ideia era ensinar a transformar os textos em hipertextos, porém os alunos mal sabiam digitar.

Fonte: *blogs* dos professores participantes da inserção de digital em sala de aula

O tempo de desenvolvimento da pesquisa pode ter sido pouco, no entanto a inovação da proposta de trabalho foi pertinente e os participantes sentiram-se motivados. Em virtude disso é se pode perceber que as utilizações das TICs em sala de aula podem ser um caminho interessante para modernizar o ensino/aprendizagem. Todavia, como se nota nos fragmentos, há conflitos que precisam ser resolvidos, alguns percalços que estão aquém da ação do professor, envolvem outros departamentos do sistema escolar.

Em vista do exposto, é possível notar que os docentes tiveram a coragem de romper barreiras consigo mesmo, conforme coloca Ghedin (2006). Esse rompimento instaura no professor uma nova ação reflexiva a qual amplia o horizonte de possibilidades de mudança. Inegável observar esse processo quando o participante opta por trabalhar com uma classe com dificuldades de aprendizado e descobre outras dificuldades que estão enraizados na escola. Para as práticas de letramentos digitais, ainda o fato de os alunos mal saberem digitar, aponta para detalhes que parecem estar sendo engolidos pelo senso comum de que os alunos convivem com o computador, que TODOS têm acesso. Nem todos têm acesso ao computador. Conjetura-se que existem afirmações que precisam ser repensadas para as discussões acerca do letramento digital.

Pimenta (2006) destaca que existem situações que emergem no dia a dia profissional e, que nem sempre, o professor consegue resolver, uma vez que as limitações no processo de ensino/aprendizagem são incomensuráveis, dado o fato que cada aluno é circundado por inúmeras identidades, conflitos íntimos e dificuldades singulares.

Mas essa busca deve ser tanto da Escola como instituição provedora dos recursos, quando do Professor e alunos como disseminadores e usuários desses recursos, estiverem sintonizados falando e utilizando-os com pleno conhecimento e responsabilidade seria um grande avanço na educação.

Com relação a receptividade dos alunos acho que a grande maioria gostou muito da possibilidade do uso do computador como meio de ensino.

Também a utilização da linguagem digital deve passar por um diagnostico de como pode ser inserida, devem ser analisados também os mecanismos de inserção que, a própria entidade escola, mas também o veículo de inserção que são docentes.

Com relação as escolas a dificuldade é ainda maior porque além de aprender vai ter que ensinar,

Fonte: grupos de discussão

Como se depreende dos fragmentos acima, o professor não é passivo e a escola não é homogênea como afirma Pimenta (2006). Nesse sentido, os processos de interação entre escola e professor também requer discussões. Há conflitos marcados na representação da instituição escola que apontam, novamente, para os problemas políticos, administrativos, burocráticos. De que adiantaria o professor estar aberto às mudanças, romper com suas barreiras para a implantação de novos meios para o ensino/aprendizagem com o uso das TICs, se existe dissintonia entre o sistema escolar e o professor.

Apenas lançar mão de projetos, planos diferenciados de trabalho, concepções diferentes sem dar suporte para o professor, a ação do professor fica limitada. A sintonia entre escola e professor precisam estar sempre afinados. Afinal, a educação é um todo complexo. Juntos, escola e professores poderiam configurar um trabalho de formação continuada junto às instâncias formadoras e, assim, discutir e procurar caminhos para uma inovação com vistas à construção do conhecimento. Como destaca o participante, a escola também precisa aprender.

Pimenta (2006) afirma que a educação retrata e reproduz a sociedade, como também projeta a sociedade que quer. Nesse ínterim, a reflexão crítica e coletiva sobre as condições de trabalho são apresentados nos dados. Cientes de sua função, os professores mostram que a apropriação das TICs também necessita de apoio de outras instâncias na/da escola. Assim, a visão crítica do professor se instaura e as ações podem ser mais eficientes.

<i>O resultado final ficou muito bom e os alunos se sentiram muito motivados principalmente para fazer os hipertextos</i>
<i>Acho que se faz mais propaganda do que se disponibiliza de fato. É mais um cenário bonito, mas que não possui a eficiência necessária para se desenvolver um bom trabalho</i>
<i>quando não negam o poder de aprendizagem pelo meio digital.</i>
<i>Aguardo duas coisas: Montarem a sala de informática e o aumento da hora-atividade prometida para o próximo ano para poder preparar mais atividades nos computadores, desta vez tentando as turmas do ensino regular, pois minha experiência foi com a sala de apoio aprendizagem.</i>
<i>a sala de informática que está empacada e tempo para preparar e REFLETIR nas ações e atividades. Acho que no Brasil as dificuldades são incontáveis, mas não devemos desanimar e dar um passo de cada vez, fazer o que nos é possível para o momento e tentar usar o máximo de meios e instrumentos possíveis para desenvolver um bom trabalho</i>

Fonte: grupos de discussão

A reflexão crítica proposta parece ter sido efetivada segundo os fragmentos acima. Afinal, refletir sobre a prática a partir da apropriação de teorias, indica um marco para as mudanças também nas práticas de ensino para o futuro. A discussão e a reflexão demonstram o aprimoramento no modo de agir como afirma Libânio (2006). O saber-fazer, mesmo que ainda com muitas incertezas indicam que estão sendo superados buscando internalizar novos instrumentos de ação.

Os meios a serem seguidos dependem da ação do docente e, conjuntamente, discussões vão sendo travadas para o que o conhecimento se construa. Coscarelli (2007) pontua que os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para a realidade,

aprendendo a lidar com os recursos básicos e, assim planejar formas de utilizá-los em suas salas de aula.

Frente aos tantos percalços como escolas não equipadas, professores não preparados, sem disponibilização de material, equipamentos, laboratórios, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na sociedade em que vivem dentre tantos outros problemas, repensar a prática docente faz-se extremamente necessário para buscar meios de fazer com que novos letramentos colaborem com o aluno e seu aprendizado e não seja mais um problema a ser detectado.

De acordo com Coscarelli (2007, 39), para que as tecnologias digitais realmente venham “representar uma mudança na vida escolar, é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de uma saber útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade a parte, sem nenhum interesse e de difícil acesso na escola”. Ou seja, a escola não pode ficar dissociada da tecnologia digital, afinal o investimento que governos fazem, mesmo que insuficientes, é a demonstração de reconhecer a importância dos projetos de letramentos digitais que é relevante para a formação do cidadão enquanto ser crítico e reflexivo. A escola como célula da sociedade, precisa manter vínculos estreitos entre realidade e sociedade ante os tantos anseios e necessidades.

Eu acho que em grande parte do Brasil existe uma tentativa para que as mais variadas tecnologias cheguem até as escolas, o grande problema ou o maior problema é a falta de pessoas qualificadas tanto para as instalações de computadores como a manutenção desses aparelhos, apesar disso, cada vez mais as escolas tem recebido materiais didáticos para que os professores possam utilizar as tecnologias nas pratica de suas aulas

Entendo letramento digital, como se fosse um novo alfabetizar só que desta vez utilizando materiais tecnológicos, é saber utilizar e usufruir os benefícios que as tecnologias oferecem, tanto no dia a dia como em nossas praticas docentes, para mim saber utilizar os meios tecnológicos para atingir os alunos em seu ponto de maior acesso que são as tecnologias,

Tudo o que se apresenta como novo é assustador e cria-se uma certa resistência, mas a partir do momento que se torna conhecida e útil torna se aceita e respeitada.

e essa breve mais importante experiência me ajudou a olhar para a minhas praticas docentes e descobri que são necessárias mudanças muito grandes para continuar atraindo o aluno para os assuntos que trata minha disciplina. E muito difícil grandes mudanças a gente se sente triste em saber que não está mais sendo um bom professor, mas acho que gostaria de mudar para conseguir atingir a meu principal objetivo como professora que é ensinar

Muitos são os desafios os principal deles e ter auto critica para saber o quanto o professor tem de conhecimento para utilizar essas tecnologias em suas praticas docentes

O segundo maior desafio está ligado às administrações escolares tanto publicas quanto particulares e o quanto essas instituições estão dispostas a investir para que esses avanços ultrapassem os muros escolares e possam ser utilizados como ferramentas didáticas e não como ferramentas de infração de regras.

Não adiante o professor ter acesso a tecnologia e fazer mau uso dessa tecnologia.

Fonte: Grupos de discussão

Libânio (2006) destacou que pouco importa se o professor é tradicional ou inovador, o importante é que o docente ajude o aluno a desenvolver uma atividade intelectual, a qual deve ter sentido para o aluno. No entanto, se mantiver a tradição, os avanços tecnológicos podem continuar distantes da sala de aula. Nesse sentido, os excertos demonstram que os professores buscaram refletir, conseqüentemente, aperfeiçoar a prática e reconheceram que precisam estar mais atentos aos desenvolvimentos tecnológicos da sociedade e, como consequência, dos alunos e também da escola para atender a um novo público que adentra a escola nessa sociedade tecnológica.

Desse modo, há necessidade de (re)contextualização e (re)significação às tecnologias de escrita e leitura em virtude do momento histórico e o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Ademais, não é objetivo encontrar culpados, até mesmo porque isso não seria possível. A escola é um todo complexo, não é homogêneo e nem passivo como explica Pimenta (2006). Estar aquém da realidade na qual a grande maioria está inserida, conforme ressalta Soares (2010), é uma suposição de que letamentos são somente o que se ensina na escola e é medido por ela. Isso ignora a aprendizagem por meios informais e situações externas à escola, e, portanto, passa a ser uma evidência de que o conhecimento é discutível.

Sendo assim, o papel da escola hoje é ensinar a pensar, preparar os alunos para saber enfrentar os novos desafios, problematizando, discutindo e tomando decisões. À escola, cabem à ampliação dos horizontes para tornar os alunos mais sensíveis, conscientes, comunicativos, desbravadores. Pensar na tecnologia de novos processos pedagógicos mediados pelas TICs. Não se pode deixar de destacar que a ação está no sujeito e não na técnica, conforme enfatiza Ribeiro (2010), a tecnologia precisa estar a serviço do homem e não o contrário.

Certamente, vive-se uma sociedade com muitas informações e existe a dificuldade em escolher quais são realmente significativas e, ainda, como integrá-las à mente e à vida. Todavia, de acordo com Moran (2007), a informação dependerá cada vez menos do professor. Já que as tecnologias podem trazer uma gama de imagens, textos, etc. de forma muito rápida. Então, o papel do professor reside em ajudar os alunos a interpretar essas informações e contextualizá-las. Cabe ao docente mobilizar o aluno a aprender de modo que este sinta cada vez mais vontade de conhecer.

O diálogo entre professor e aluno parece ser um caminho pertinente uma vez que se apresenta um modelo de educação com ênfase no processo aberto como ressalta (Gonçalves, 2010). Se assim o é, o espaço para indagações, curiosidade, perguntas dos educandos devem estar em destaque para que a criticidade e a reflexão possam atuar e não transferir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se abordar educação, escola, sala de aula, professor, não é possível esperar resultados a curto prazo. As ações precisam acontecer, por meio de pesquisas, de teoria, de discussão e de muita reflexão para que ações possam aparecer a médio e longo prazo, quem sabe. O processo de reconfiguração identitária acontece aos poucos, e não é um processo fácil, sem conflitos, sem crises, além do que é ininterrupto. As configurações de identidades estão enraizadas na história da língua, na história da educação, nas bases da escola, nas representações sociais, na figura do professor, nas perspectivas dos pais em relação à escola e aos professores. Inserir tecnologias e se apropriar delas não é tão simples como se apresenta. A reflexão junto ao professor parece se apresentar como ponto de partida.

A proposta de inserção de tecnologias digitais na prática docente dos participantes se mostrou bastante positiva. Os professores assumiram cada um deles um desafio. Cada participante percorreu caminhos bastante singulares e assumiram suas limitações, dificuldades, reflexões, e expuseram seus pontos positivos e negativos nessa reconfiguração identitária. Para os participantes da pesquisa, a breve experiência da inserção de tecnologias nas aulas, suscitou novas descobertas de aproximação com os alunos. Além do que, as práticas de letramentos digitais desenvolvidas por eles, ajudou-os a repensar o fazer docente, refletir sobre o trabalho desenvolvido, dialogar mais com os alunos, dar a oportunidade de os alunos também ensinarem ante as dificuldades de utilização da máquina.

Ao aceitarem o desafio, conforme relataram, redescobriram-se em modos de atuação, na formação que tiveram e nas mudanças socioculturais que afetam a sala de aula.

Referências

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Internet – diferencial proporcionado pelas linguagens digitais e pela telemática. In: RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. P. 28-39

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. P 129-150

GRANDE, Paula Baracat de. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos de linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2000

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p 53-80

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identities fragmentadas: a construção de raça, Gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas – São Paulo: Papirus, 2007

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção Identitária Profissional no Ensino Superior: Prática Diarista e Formação do Professor*. Tese de doutorado apresentada a Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UM OLHAR SOBRE O LÉXICO FORENSE DO GÊNERO TEXTUAL JURÍDICO CONTESTAÇÃO

Fernanda Schechtel Koch (graduanda) - CESCAGE

Claudia Maris Tullio (doutora) - CESCAGE

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo verificar o uso da linguagem jurídica no gênero contestação, a fim de observar se a interpretação deste gênero é possível por indivíduos leigos no estudo do Direito, ou seja, os clientes. É notório a linguagem jurídica ser caracterizada pela utilização de termos rebuscados, e, muitas vezes, arcaicos em seus textos e obras. Esta linguagem, o juridiquês, dificulta o acesso da maioria da população aos processos judiciais e acaba por não fazer valer uma de suas principais ferramentas, a comunicação entre os profissionais de Direito e os seus clientes. Foi realizada uma pesquisa documental com três processos da vara cível da Comarca de Ipiranga – PR, dos três últimos anos em que se constatou a utilização de termos técnicos, próprios da área jurídica, porém, valendo-se de uma linguagem pouco rebuscada. Atualmente os profissionais da área do Direito têm procurado empregar a linguagem de forma mais clara e objetiva para facilitar a sua interação com o cliente e deixá-lo mais informado sobre o seu processo. O acesso à Justiça é um dos principais objetivos de um jurista, e a linguagem é o meio pelo qual este acesso se concretiza ou não, devendo ser usada de modo a torná-la compreensível pela população em geral. A pesquisa focou a análise dos termos jurídicos, arcaísmos e preciosismos, e teve como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso, o Interacionismo Sócio-Discursivo e a Lexicologia. Além, observou-se o proposto pela AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros) na campanha pela Simplificação da Linguagem Jurídica.

Palavras-chave: Contestação. Linguagem jurídica. Justiça. Comunicação. Termos rebuscados.

1. Introdução

Pretendemos, com o presente trabalho, estudar o gênero textual jurídico Contestação, a fim de observar se a interpretação deste gênero é possível por indivíduos leigos no estudo do Direito, ou seja, os clientes.

O Direito, como área do saber, tem a principal função de regularizar a vida em sociedade, harmonizando as relações entre os indivíduos com a aplicação da Justiça. A sociedade deve ser tratada de forma igualitária, subentendendo-se que todos os

indivíduos devem possuir o mesmo acesso a este Direito, o que inclui a acessibilidade à linguagem utilizada para a comunicação entre os juristas e a população como um todo.

Segundo Marques Neto (2001), o Direito, traduzido pelas normas jurídicas, tem servido aos interesses das classes dominantes, distanciando-se da realidade social.

Sob esta perspectiva, procuramos avaliar a linguagem utilizada no gênero textual jurídico *Contestação*, com o intuito de verificar se a linguagem utilizada aplica-se a concepção dos leigos no estudo do Direito.

A língua, segundo Castilho (2002) “[...] é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado”.

A interpretação da comunicação envolve os aspectos sociais, culturais e históricos em que o locutor e o interlocutor estão presentes, o que significa que para a compreensão concreta das ideias, o emissor deve conhecer as condições em que o seu receptor está inserido para não haver prejuízo na transmissão correta da mensagem.

Neste artigo utilizaremos o termo gêneros textuais presente na literatura, embasados em Bronckart (2003).

Bronckart (2003, p.75) chama de:

[...] texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.

Os gêneros facilitam a vida em sociedade e refletem as mudanças ocorridas nela, entre avanços históricos e tecnológicos (BALTAR, 2003).

Como os gêneros refletem a vida em sociedade, pretendemos observar se o gênero jurídico *contestação* está acompanhando as mudanças sociais, se está permitindo levar o Direito mais perto da concepção da população.

A Lexicologia é a disciplina responsável por buscar a origem, o significado e a forma das palavras constituintes do léxico de uma língua com base em critérios científicos como a semântica, a morfologia, a sintaxe, fonologia, fonética, etc.

Os dados coletados na comarca de Ipiranga-PR foram analisados a fim de verificar sua interpretação e possível alternância entre os termos rebuscados e outros equivalentes na língua portuguesa.

2. Desenvolvimento

A ciência do Direito é muito antiga e trás consigo expressões que já não são mais utilizadas pela maioria da população, a não ser pelos próprios juristas, que também estão trabalhando para facilitar essa linguagem e conseqüentemente a interação entre advogado e cliente.

Tendo em vista essa busca pela simplificação da linguagem jurídica, a AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros) fez uma campanha com esta abordagem, a fim de conscientizar os operadores do Direito a utilizarem a linguagem de forma mais acessível aos leigos desta ciência.

É notório a linguagem jurídica ser caracterizada pela utilização de termos rebuscados, e, muitas vezes, arcaicos em seus textos e obras. Esta linguagem, o juridiquês, dificulta o acesso da maioria da população aos processos judiciais e acaba por não fazer valer uma de suas principais ferramentas, a comunicação entre os profissionais de Direito e os seus clientes.

Foi realizada uma pesquisa documental com três processos da vara cível da Comarca de Ipiranga – PR, dos três últimos anos, onde verificou-se o uso da linguagem no gênero textual jurídico contestação. Esse gênero, juntamente com a petição inicial e a sentença constituem a base processual em 1ª instância e é a defesa da outra parte do processo.

Na contestação, segundo Führer (1992, p.89), “[...] réu deve impugnar especificadamente cada um dos fatos narrados na petição inicial, expondo as suas razões e indicando as provas que pretenda produzir”, afinal, presumem-se verdadeiros os fatos não impugnados.

Greco Filho (1992, p.111), ao explicar a contestação, conceitua-a como defesa geral,

[...] onde o réu deve concentrar todos os seus argumentos e alegações, ressalvados incidentes expressamente consignados e as próprias exceções. [...] da mesma forma que a inicial deve conter toda a matéria relativa ao pedido, assim, também, na contestação deve estar contida toda a matéria de defesa.

Para Bakhtin, os gêneros textuais são determinados historicamente e as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais determinantes dos gêneros, os quais dão forma ao texto.

Bakhtin idealizava a linguagem como prática social, sua natureza relaciona-se com o social e o ideológico, portanto deve ser compreendida na interação entre os sujeitos socialmente organizados. Assim, na esfera jurídica, os advogados, promotores e juízes têm propósitos comunicativos específicos de acordo com a intencionalidade da ação judicial.

Assim, a designação de gêneros textuais ou de gêneros discursivos depende dos objetivos de cada pesquisa. Adotamos a expressão gênero textual por descrevermos a materialidade linguística dos gêneros jurídicos (SILVA, 2008),

A escolha do gênero é feita de acordo com os elementos que fazem parte do contexto, tais como quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc. Baseado nos contextos sociais e culturais.

Na relação entre cliente e advogado esse contexto social e cultural deve ser observado, sem que se tenha uma desvalorização da linguagem jurídica, mas eliminando os usos excessivos de termos rebuscados.

Segundo Reale (1988, p.8) cada ciência tem uma linguagem, e os juristas devem se orgulhar da linguagem utilizada em seu ambiente. A linguagem forense é de conhecimento exclusivo dos bacharéis em direito, advogados, promotores e magistrados e é conhecida por ser uma linguagem “rebuscada”.

O “rebuscamento” na linguagem jurídica se refere a termos que podem ser substituídos por outros na Língua Portuguesa sem que o sentido do texto seja alterado, e não se refere aos jargões no meio jurídico

Já os arcaísmos, podem ser facilmente substituídos por outros termos dentro de um texto, já que não são comumente utilizados e sua compreensão é falha. Câmara Júnior define os arcaísmos como “[...] vocábulos, formas ou construções frasais que saíram do uso da língua corrente e nela refletem fases anteriores nas quais eram vigentes.” (CAMARA JÚNIOR, 1986, p.58).

O “juridiquês”, uma linguagem empolada, impenetrável, ridícula em muitas situações, é para muitos um sinal de cultura ou de sabedoria, porém, ele tem afastado o povo do acesso ao Direito e conseqüentemente do acesso a justiça (SOUZA, 2005, p.20).

O “juridiquês” pode ser considerado como o exagero de jargões, expressões rebuscadas e arcaísmos.

Hans Kelsen (2006, p.20) afirma que onde existe o Direito, existem normas jurídicas, e portanto, há linguagem. Desta forma, a clareza dos textos jurídicos é imprescindível para o acesso da população a justiça.

Segundo Bittar e Almeida (2001, p. 465),

O Direito, pode-se afirmar, depende da linguagem para se fixar como fenômeno social. De fato, todo ato, toda prática, toda atividade jurídica envolve invariavelmente atos de linguagem, haja vista, sobretudo a importância da publicidade dos atos jurídicos. Direito e linguagem convivem, portanto, uma vez que aquele depende desta como forma de manifestação. Quer-se afirmar desde já que a linguagem possui um papel fundamentalmente instrumental perante o Direito.

Partindo da premissa de que o direito tem como base fundamental aplicar a justiça dentro da sociedade, nada mais justo do que levar a palavra de forma compreensível a quem dela depende. Evitar jargões e expressões latinas não empobrece os textos jurídicos, mas fazem com que haja uma aproximação do direito com a população, de forma justa e acessível.

Glissen (1986) e Rouland (2003) entendem a linguagem jurídica como o principal elemento de restrição ao acesso à justiça e ao exercício do Direito, sendo considerado um problema social. As questões sociais envolvidas na manutenção do juridiquês nos textos jurídicos confirmam a ideia de a linguagem ser sinônimo de poder.

A linguagem como sinônimo de poder limita o acesso à justiça das camadas sociais mais baixas, desarmonizando as relações sociais.

Para Cintra, Grinover e Dinamarco (2005, p.21),

A tarefa da ordem jurídica é exatamente a de harmonizar as relações sociais intersubjetivas, a fim de ensejar a máxima realização dos valores humanos com o mínimo de sacrifício e desgaste. O critério que deve orientar essa coordenação ou harmonização é o critério do justo e do equitativo, de acordo com a convicção prevalente em determinado momento e lugar. Por isso, pelo aspecto sociológico o direito é geralmente apresentado como uma das formas – sem dúvida a mais importante e eficaz dos tempos modernos – do chamado controle social, entendido como o conjunto de instrumentos de que a sociedade dispõe na sua tendência à imposição dos modelos culturais, dos ideais coletivos e dos valores que persegue, para a superação das antinomias, das tensões e dos conflitos que lhe são próprios.

A sociedade moderna se caracteriza especialmente pela busca incessante de informações, e essas, estão cada vez mais acessíveis, disponíveis em todos os meios de

comunicação que são de fácil acesso. Estas informações são repassadas de forma instantânea a inúmeros indivíduos.

A busca por informações no campo jurídico não poderia ser diferente. Compreender os processos sem o auxílio de um profissional da área já é uma realidade para muitos, porém, torna-se complexo interpretá-los devido o uso excessivo de juridiquês nos textos jurídicos.

Os processos analisados continham expressões inerentes a realidade dos operadores do direito, porém, não eram compreensíveis para os prováveis clientes, os leigos no estudo dessa ciência. A utilização do juridiquês se fez presente em todo o texto e muitos termos poderiam ser substituídos por outras expressões da Língua Portuguesa.

3. Conclusão

De acordo com as análises realizadas nos processos, percebemos a utilização de vários termos rebuscados no gênero textual jurídico Contestação.

Percebeu-se a necessidade de uma constante atualização dos juristas para a aproximação da linguagem jurídica com a linguagem compreendida pela sociedade.

Cabe aos operadores do direito se conscientizarem da importância da simplificação da linguagem jurídica para facilitar a compreensão da sociedade em geral, desmistificando a ideia de que a linguagem rebuscada é sinônima de textos mais ricos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. São Paulo: Martins fontes, 1976.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Prefácio. IN: MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1992.

_____. **A língua falada no ensino de português**. 4. ed. São Paulo: Contexto: 2002.

CINTRA, Antonio Carlos de Araujo; GRINOVER, Ada Pelligrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do processo**. 21 ed. Ver. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

FÜHRER, Maximiliano Claudio Américo. **Resumo de processo civil**. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 1992. (Coleção Resumos).

GLISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

GRECO FILHO, Vicente. **Direito processual civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1989-1992. v.1 - v.3.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito**: conceito, objeto, método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

SILVA, Gerson Rodrigues. **Sobre o texto jurídico: gramática e textualidade**. 2008. Tese em Linguística - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOUZA, Ailton Alfredo de. **Linguagem jurídica e poder**. Recife: Nossa Livraria, 2005.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UM VESTIDO E MUITAS ESTÓRIAS NA POESIA

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Mestre) - UEPG

Resumo: A poesia de Carlos Drummond de Andrade coloca-se para além do Modernismo por traçar um espaço onde eu - lírico faz uso de recursos narrativos para potencializar ainda mais a subjetividade do *eu* que se faz social. “O caso do Vestido” é um texto que trata de modo especial os conflitos individuais a partir de uma narrativa lírica ou de um poema narrativo. Contudo, é importante frisar que ambos os gêneros: prosa e poesia, não se mesclam, mas se fundem, proporcionando o efeito de um mergulho profundo à interioridade do sujeito. Seu tom prosaico convida o leitor para participar desse movimento introspectivo que irá desembocar em uma nova experimentação social. Assim, faz-se necessário investigar como o poema se coloca enquanto híbrido, sendo o foco de estudo as vozes que se apresentam. Por meio delas, aparecem os elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens e enredo. Como referencial teórico, utiliza-se as considerações de Goulart (1990) a respeito da hibridez entre os gêneros literários, o conceito de Heidegger (1993) sobre o *ser* e o *tempo* para investigar a temática da angústia do sujeito *gauche*, as pontuações de Tacca (1983) acerca das diversas maneiras de apresentação das vozes na narrativa, a perspectiva de Moisés (2012) referente às potencialidades da linguagem poética e a definição de Lefebvre (1980) quanto à imagem fascinante, a qual centraliza e dá forma ao sofrimento das vozes anunciadas na obra.

Palavras-chave: Poesia. Narrativa. *Gauche*. Angústia.

1. Introdução

A literatura do séc. XIX acentua de modo peculiar a liberdade de interação entre os gêneros. Ocorre, nesse período, a necessidade de busca de novos sentidos para o mundo do pós-guerra. O homem, vendo-se fragmentado, fragmenta a sua linguagem. Desse modo, a produção artística exala o compromisso da ruptura, expressando a aguda falta de sentido em um mundo conflituoso. As obras, de modo geral, corroboram a favor do ceticismo e do cinismo que inserem e exploram a angústia da insegurança do existir.

No Brasil, o fervilhar dos novos ideais se faz através do Movimento Modernista que sofreu grande influência das vanguardas européias. Dentre elas, cita-se aqui, o Expressionismo. Esse se coloca como meio de apresentação do “eu” que reverbera os seus sentimentos em uma ordem estética propulsora da lógica anti-tradicionista, explorando o grito no lugar da palavra bem comportada. Com tal espírito, os autores de 1922 trazem para renovação o tom de escândalo que não explica, nem afirma, mas nega em atitude categórica. Bosi (2003) afirma a respeito: “Prefere-se o efeito da síntese à minúcia descritiva. E a história esticada no tempo cede ao *faits divers* e à anedota fulminante. O modelo dessa escrita é o jornal e o cinema.” (BOSI, 2003, p. 214).

A poesia é o gênero de maior expressão desse período, perdendo as características da perfeição formal e da metáfora alegórica. São prosaísmos que comandam a estrutura do texto, o ritmo do verso e a força da imagem. Drummond em “Alguma Poesia” traz as problemáticas da primeira fase modernista, porém as explora de maneira irônica. Em “Poema Jornal” o poeta aborda o pragmatismo e a ingenuidade de uma proposta que se colocou como radical em absoluto:

O fato ainda não acabou de acontecer / e já a mão nervosa do repórter/ o transforma em notícia./ O marido está matando a mulher./ A mulher ensanguentada grita./ Ladrões arrombam o cofre./ A polícia dissolve o *meeting*./ A pena escreve. /Vem da sala de linotipos a doce música mecânica. (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 95).

Percebe-se neste texto a descrição como marca de um relato de fatos absurdos e comuns ao mesmo tempo. Noticiar um crime e colocá-lo em evidência não é o suficiente para tornar o sujeito engajado. Ao passo que fazer literatura sem um propósito em específico, mas com o crivo claro da denúncia, não torna o poeta um revolucionário como acreditavam ser os modernistas da primeira fase. O poema mostra a objetivação do indivíduo; os sujeitos representam classificações gerais: “o repórter”, “o homem”, “a mulher”, “ladrões”, “a polícia”. Por fim, a subjetividade se reduz a um simples instrumento: “a pena”. Assim, a revolução de 22 correu o risco de se resumir a uma música mecânica.

Se antes era a rigidez e a fixação da forma clássica e dos temas consagrados que comprometiam a liberdade de criação do poeta; com o advento do modernismo, é a revolução levada ao extremo que se coloca como entrave para a sensibilidade do autor. Contudo, o poeta *gauche* jamais deixa a sua obra à mercê de estruturas e ideologias estanques. Candido (1995) último destaca com veemência a marca da poesia

drummondiana: “há [na poesia de Drummond] uma constante invasão de elementos subjetivos, e seria mesmo possível dizer que toda sua parte mais significativa depende das metamorfoses e das projeções da subjetividade.” (CANDIDO, 1995, p. 112). O texto acima, através da obliquidade irônica comprova as palavras do teórico.

Em 1945 o poeta aprofunda ainda mais a relação entre o fazer poesia com a preocupação de cunho social. A obra “A Rosa do Povo” problematiza o laço entre a lírica e a prosa, promovendo a fusão entre a descrição de uma realidade e da expressão da emoção e da análise crítica. Esse livro coloca de maneira peculiar a prosa dentro da lírica em especial “Caso do vestido”, poema que tem como base a narração de uma estória oculta nas reminiscências de uma voz emocionada. Estudar esse texto, o qual potencializa a prosa, implica uma séria de análises que serão contempladas no presente trabalho. Essas se referem aos elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo. Para tanto, ocorre a exploração dos conceitos referentes à poesia e à prosa trazidas por Moisés (2012), a hibridez dos gêneros literários, discutida por Goulart (1990), o conceito de Heidegger (1993) sobre o *ser* e o *tempo* para investigar a temática da angústia do sujeito *gauche*, as pontuações de Tacca (1983) acerca das diversas maneiras de apresentação das vozes na narrativa e a definição de Lefebvre (1980) quanto à imagem fascinante, a qual centraliza e dá forma ao sofrimento expresso pelas vozes anunciadas na obra.

2. Um poema em prosa ou uma prosa lírica?

“Caso do vestido” é um texto em forma de diálogo íntimo que parte de uma conversa entre mãe e filhas a respeito de um vestido, símbolo de uma estória misteriosa, porém aberta pela quebra do silêncio, concentrada na pergunta: “Nossa mãe, o que é aquele / vestido, naquele prego?” (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 393). De início já se nota as características da lírica feita de estrofe, em versos duplos, com rimas que colocam os sons e o imaginário em evidência. As expressões “aquele vestido” e “naquele prego” representam a entrada para um novo universo afastado de quem pergunta. O objeto pendurado e fixo, traz à tona a possibilidade de um corpo de uma mulher, da representação de um terceiro, um sujeito que adentrou o lar e que saiu dele, cuja passagem permanece viva e concentrada na imagem que ora que se apresenta.

Ezra Pound (2001) descreve os diferentes tipos de poesia, que nomeia de melopéia, fanopéia e logopéia (POUND, 2001, p. 63). A melopéia potencializa a

característica musical das palavras; a fanopéia desenvolve a expressão visual; enquanto a logopéia traz o privilégio intelecto entre as palavras. A partir da leitura da primeira estrofe de “Caso do vestido” já desenhamos a importância dos sons, das imagens e das ideias marcam a subjetividade de quem observa e questiona de maneira criativa. Moisés (2012) argumenta que na poesia: “o ‘eu’, matriz das artes, atua como espetáculo e espectador ao mesmo tempo. Daí o comportamento poético ser essencialmente anti-histórico, antidescritivo e antinarrativo.” (MOISÉS, 2012, p. 82). No entanto, o presente texto anuncia o seu tom prosaico por representar o diálogo vivo, introduzido pela estrutura de pergunta e resposta que promove a narrativa central.

Minhas filhas, é o vestido /de uma dona que passou./ Passou quando, nossa mãe?/ Era nossa conhecida?/ Minhas filhas, boca presa./ Vosso pai evém chegando./ Nossa mãe, dizei depressa/ que vestido é esse vestido./ Minhas filhas, mas o corpo/ ficou frio e não o veste./ O vestido, nesse prego,/ está morto, sossegado. / Nossa mãe, esse vestido/ tanta renda, esse segredo!/ Minhas filhas, escutai/palavras de minha boca. (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 393-394).

Como se vê, há o comprometimento desses “eus” inseridos em uma história que os revela tanto como espetáculos e também como espectadores. As filhas que indagam: quando? “era nossa conhecida”, procuram revelar um mistério que perturba o estado presente. O segredo sobre o vestido, posto em sua casa, colocam-nas em posição de ingenuidade. Bem como a mãe que anuncia: “Vosso pai evém chegando”, traz a marca de alguém que preza pela significação guardada em seu silêncio. O pai não pode saber que a versão dos fatos, segundo a ótica da esposa, será dita a suas filhas.

Além dessas vozes que movimentam o texto, existem, portanto, outros dois personagens que são inseridos para fora de si mesmos. Esses são os motivos de uma narração que vai se desenvolvendo a partir da descrição aliada à lírica. Desse modo, dentro do poema existe a prosa que: “implica um movimento do ‘eu’ para fora de si, na direção do ‘não-eu’ do mundo concreto, físico, de que deriva o seu caráter histórico, descritivo e narrativo. (MOISÉS, 2012, p. 82).

Era uma dona de longe, /vosso pai enamorou-se./ E ficou tão transtornado,/ se perdeu tanto de nós, /se afastou de toda vida,/ se fechou, se devorou,/ chorou no prato de carne,/ bebeu, brigou, me bateu,/ me deixou com vosso berço,/ foi para a dona de longe,/ mas a dona não ligou./ Em vão o pai implorou./ Dava apólice, fazenda, /dava carro, dava ouro, /beberia seu sobejo,/ lamperia seu sapato./ Mas a dona nem ligou./ Então vosso pai, irado,/ me pediu que lhe pedisse,/ a essa dona tão perversa,/ que tivesse paciência/e fosse dormir com ele... (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 394-395).

Os versos duplos dão o tom da descrição que ocorre passo a passo, numa série de enumerações de cenas em progressão do conflito crescente e agudo entre as personagens: o encantamento do homem é seguido de uma série de descontroles sentimentais que irá desembocar na chantagem e na subjugação. Tanto o pai de família é exposto claramente por: enamorado e irado, como a e amante é tida como perversa e indiferente. Porém, o sujeito da narração, a personagem lírica não caracteriza de maneira direta os seus sentimentos. A partir da revelação do outro, ela se mostra de soslaio na posição de vítima humilhada. Eis, portanto, o modo de narrar *gauche*.

Por meio de um olhar tortuoso e torturado todo um universo oculto é sentido e miudamente revelado. Veja-se, as figurações que pontuam todo esquerdismo que surpreende e dialoga com o leitor: “A dona de longe” leva o pai para longe, sem mesmo querer. Assim, o desejo se mostra como um traço torto e torpe diante da instituição familiar, tida como reta e consagrada. O sentimento que faz o homem “se devorar”, “chorar pranto de carne”.

Há nas figuras, a animalesca deteriorização da função paterna. Esses recursos imagéticos dão para a estória narrada uma profundidade que nos leva à compreensão da dor de quem relata. Não é à toa que Goulart (1997) declara: “As interferências líricas na narrativa manifestam-se a dois níveis: ao nível das atitudes enunciativas, do próprio acto do dizer, e através dos processos técnico-compositivos.” (GOULART, 1997, p. 20).

Os efeitos das imagens com o som que se articula ao plano das ideias narradas formam a peculiaridade dessa mãe que envolve o leitor com suas reflexões oblíquas de efeitos sinuosos. Desse modo, vale aplicar aqui a argumentação de Tacca (1983): “Com efeito, a metade do milagre consiste em sabê-lo, a outra metade em dizê-lo. Neste saber e neste dizer, se resume a instância do narrador.” (TACCA, 1983, p. 62). Como esse dizer é marcado por toda uma subjetividade poética, acentuada enquanto *gauche*, a mãe desdobra seus sentimentos através de incógnitas e contradições que aguçam ainda mais a curiosidade das filhas:

Nossa mãe, por que chorais?/ Nosso lenço vos cedemos./ Minhas filhas, vosso pai/chega ao pátio. Disfarcemos./ Nossa mãe, não escutamos/pisar de pé no degrau./ Minhas filhas, procurei/aquela mulher do demo./ E lhe roguei que aplacasse/de meu marido a vontade./ Eu não amo teu marido,/ me falou ela se rindo./ Mas posso ficar com ele/se a senhora fizer gosto,/ só pra lhe satisfazer,/ não por mim, não quero homem./ Olhei para vosso pai,/os olhos dele pediam./ Olhei para a dona ruim,/os olhos dela gozavam./ (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 395-396).

O que faz com que a mulher conceda o marido à ama? Por que a dama só se fará amante com a aprovação da esposa? Qual são os motivos desse homem que entrega a sua dignidade com sofreguidão à uma bela desconhecida? Diante de tais interrogações a narração parece uma gama de absurdos que fascinam e prendem a atenção do leitor. Faz-se oportuno trazer o conceito de Lefebve (1980) a respeito da imagem *fascinante*. Segundo o autor, esse seria: “um fenômeno (...) que implica a interrogação sobre a realidade, a presentificação.” (LEFEBVE, 1980, p. 135). Essa fascinação ocorre diante da fusão entre a prosa e a poesia.

Tacca (1983) aponta para o fato de Platão e Aristóteles distinguirem *diegesis* (simples relato) e *mimesis* (imitação poética) — num plano mais concreto: “(...) narração e drama —, reservando para o primeiro caso aquilo que o poeta diz <falando em seu próprio nome, sem tentar fazer-nos crê que é o outro que fala>”. (TACCA, 1983, p. 66). A mãe diz em seu próprio nome e assume a importância de sua voz para a decisão dos fatos. Todos os outros personagens dependem dela: “os olhos que pediam” e os que “gozavam” exigem uma decisão difícil. Sua voz é lírica porque toma para si as atitudes decadentes alheias, mas é também prosaica ao contar, ainda que emocionada, as atitudes contraditórias com clareza e descrição: “O seu vestido de renda, /de colo mui devassado, /mais mostrava que escondia/as partes da pecadora./ Eu fiz meu pelo-sinal,/ me curvei... disse que sim.” (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 396). O devasso vestido, frente à religiosidade comove e determina dois corpos, dois seres bastante distintos, construindo uma antítese desafiadora: a insinuante dama e a curvada devota. Assim, o homem estava entre Deus e o Diabo ou entre o Bem e o Mal. Desse modo, como podemos compreender essa narradora dentro da liricidade antitética do poema?

3. Entre o eu-lírico e o narrador

Como se trata de um poema, a narrativa irá se adequar à estrutura de composição lírica. Dessa forma, cada estrofe apresenta uma cena pequena e contundente, feita de imagens fortes e sensoriais: a oferta do lenço para enxugar as lágrimas revela a dor incontida, os passos no degrau, a presença sonora de um interdito; o olhar para a “mulher do demo”, a representação visual de uma grande ameaça. Como numa sequência cinematográfica a visualização é proposta em série para que haja um claro

acompanhamento das ações dessas personagens misteriosas. Aliás, o mistério sobre os pensamentos delas é o que garante o tom moderno do texto.

Na obra presente, a narradora desde princípio guarda um segredo, e com o crescente das sequências vai expressando para as filhas porque adquiriu um conhecimento maior do que o dos outros. Até o momento da narrativa, vê-se que ela não sabe o que irá acontecer, nem mesmo o marido e a dama, com a sua aprovação para que sejam amantes. Mas desse modo, o leitor já imagina que a esposa previa que não iria dar certo o relacionamento. Todavia, a previsão não lhe garante a certeza, por isso se desequilibra e sofre: “Saí pensando na morte,/ mas a morte não chegava./ Andei pelas cinco ruas, /passei ponte, passei rio, /visitei vossos parentes,/ não comia, não falava,/ tive uma febre terçã,/ mas a morte não chegava.” (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 396).

Esse trecho denota a fusão entre a lírica e a prosa. A cada afirmativa há o aprofundamento no interior da personagem que se vê por dentro e por fora, afirmando que perdera o que havia de mais valioso dentro de si. Aqui ocorre a tônica solitária, sem a função de esposa, ela se concentra no seu papel de mãe e trabalhadora, despe-se da alegria e ocupando o cargo de provedora, ausenta-se de toda ternura possível. A ênfase na dor proporciona o derramamento intenso do lírico dentro da narração, o que exige do leitor um mergulho intrínseco para que ocorra a experiência estética. Staiger (1975) afirma sobre esse mergulho: “Assim, a poesia lírica se manifesta como arte da solidão, que em sua pureza é escutada apenas por aqueles que estão de acordo na solidão.” (STAIGER, 1975, p. 49).

A expressão: “andei pelas cinco ruas” revela um sujeito perdido. O número ímpar traz a conotação de inexatidão, da falta de controle, do absurdo de ir sem saber. “passei ponte, passei rio” simboliza a grandiosidade do trajeto percorrido. A ponte que liga as extremidades ao rio que guarda a profundidade silenciosa, tais imagens expressam a dor e a tristeza desesperada. Após, com a revelação da febre, essa lírica introspectiva que revela o passado e exterioriza os sentimentos ao trazer o tempo distanciado ao presente. Veja-se que esse recurso, explora e dá vazão ao fenômeno da presentificação de Lefebve (1980): Na imagem fascinante, a realidade (perceptiva ou psíquica) que passava despercebida, torna-se problema e surge assim *presentificada*. Essa presentificação é que possibilita a fascinação do leitor. (LEFEBVE, 1980, p. 137). Com a abertura temporal, a narrativa entra em sua potencialidade de exteriorização do

eu: “Fiquei fora de perigo, /fiquei de cabeça branca, /perdi meus dentes, meus olhos, /costurei, lavei, fiz doce,/ minhas mãos se escalavraram, /meus anéis se dispersaram, /minha corrente de ouro / pagou conta de farmácia.” (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 397). Apresenta-se a sequência descritiva de uma degradação que explora o eu numa perspectiva ampla e clara. Vê-se, que esse olhar exterior, não é totalmente desvinculado da lírica. Há na visão exteriorizada alógica clara de uma teoria que se abre sobre esse eu que se olha sob a força da intuição.

Croce define a intuição da seguinte maneira: “Toda verdadeira intuição ou representação é, ao mesmo tempo, expressão. O que não se subjetiva em uma expressão intelectualista, que nos prendendo às categorias, não é intuição ou representação, mas sensação e naturalidade.” (CROCE, 1967, p. 92). Essa está intimamente ligada com a lírica. Quando a narradora salienta: “perdi meus dentes”, “perdi meus olhos” há aí o impacto de uma intensa cegueira e uma péssima alimentação. Porém, toda essa intensidade ultrapassa o plano da intuição, ocorrendo, portanto, a força expressiva que simboliza a debilidade de um sofrer não explicável. Vê-se que aí não ocorre a marca da naturalidade, mas sim um impacto impressionista. Toda essa marca de expressão e narratividade é seguida em tons particulares:

Vosso pai sumiu no mundo. /O mundo é grande e pequeno. /Um dia a dona soberba /me aparece já sem nada, /pobre, desfeita, mofina, /com sua trouxa na mão. /Dona, me disse baixinho, / não te dou vosso marido, / que não sei onde ele anda./ Mas te dou este vestido, / última peça de luxo / que guardei como lembrança /daquele dia de cobra, / da maior humilhação. / Eu não tinha amor por ele, / ao depois amor pegou. (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 397-398).

Nesse fragmento, a descrição do espaço traz o tom lírico da complexidade, cuja expressão “o mundo é grande e pequeno” simboliza a compreensão não-totalizante. Aqui é a intuição novamente aliada à força das ideias que suplantam o raciocínio lógico:

Mas então ele enjoado /confessou que só gostava /de mim como eu era dantes. /Me joguei a suas plantas, /fiz toda sorte de dengo, /no chão rocei minha cara, /me puxei pelos cabelos, /me lancei na correnteza, /me cortei de canivete, /me atirei no sumidouro, /bebi fel e gasolina, /rezei duzentas novenas, /dona, de nada valeu: /vosso marido sumiu. /Aqui trago minha roupa /que recorda meu malfeito /de ofender dona casada /pisando no seu orgulho. /Recebi esse vestido /e me dai vosso perdão. / (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 398-399)

Com a descrição da dama, vista em sua exterioridade, e por isso de modo descritivo-narrativo, a intuição permanece em voga. De “soberba” à “pobre mofina” sua imagem expressa uma tragédia e o sentimento de superação da narradora que se encontrava também decadente. Ambas, na mesma situação, reconhecem-se e a compreensão mútua gera o apelo à solidariedade. Tudo isso só é possível à força da intuição proposta pela expressão das imagens inusitadas.

No ato de doação do vestido, representação única de um passado luxoso, a dama se transforma e sua voz não expressa nenhuma arrogância. Em tom baixo, expressões simples e rimas casuais, sua linguagem denota a lírica da humilhação sofrida, mas que outrora fora cometida “naquele dia de cobra”. Portanto, aqui ocorre a purificação da personagem como afirma Croce: “O artista purifica seu outro eu, charlatão, embusteiro, malvado, quando sabe expressá-lo artisticamente.” (CROCE, 1967, p. 140).

Quem seria mais malvada? A narradora que se alegra com a desgraça da sua ex-rival ou a amante que outrora se vangloriava pela preferência do homem alheio? A cena não permite afirmações contundentes. Ao leitor é dada a oportunidade da aproximação devido as nuances complexas sobre ambas. Essa proximidade é o que garante os momentos em que enxergamos as personagens com a sua não-totalidade, pois elas podem ser colocadas no plano do que ainda é possível.

4. A não-totalidade como constituinte da lírica narrativa

Com tal complexidade entre ambas, o leitor se questiona a respeito do desfecho da narrativa. Os recursos líricos garantem a não-totalidade dessas vidas movimentadas através dos recursos narrativos. Frente à amante a mãe reage:

Olhei para a cara dela, / quede os olhos cintilantes? / quede graça de sorriso,/ quede colo de camélia? /quede aquela cinturinha /delgada como jeitosa?/ quede pezinhos calçados /com sandálias de cetim? Olhei muito para ela, / boca não disse palavra./ Peguei o vestido, pus /nesse prego da parede. /Ela se foi de mansinho /e já na ponta da estrada. (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p. 399 - 400).

O olhar contundente e indagador e as repetições especulativas da expressão “quede” dão a tônica da sensação de glória alcançada frente ao fracasso da amante. Bem como, o ato de pendurar o vestido na parede expressa o poder da esposa que recupera a sua dignidade. O vestido funciona como um prêmio que sinaliza uma vitória.

O mérito conquistado, sem um esforço, por parte da mulher é o que traz para a narrativa a não-totalidade que extravasa toda e qualquer lógica descritiva. Com ela, abre-se a condição estudada por Heidgger (1993) do pendente. Segundo o autor: “A não-totalidade significa o pendente do poder ser.” (HEIDGGER, 1993, p. 16). Se ontem a dama foi luxuosa e soberba e hoje ela é simples e pobre, o que ela será amanhã? Assim, toda condição experimentada é uma transição, portanto toda afirmativa um dia será uma negativa. Por isso, o autor afirma: Há na presença uma “não-totalidade” contínua que encontra o seu fim com a morte. (HEIDGGER, 1993, p. 23). E é essa condição de uma presença que não é absoluta, vivenciada que garante ao sujeito seu traço oblíquo e o seu *gauchismo* frente às várias possibilidades futuras. Essa concepção dolorosa é o que dá o desfecho para a narrativa.

(...) vosso pai aparecia./ Olhou pra mim em silêncio,/ mal reparou no vestido/
e disse apenas: — Mulher,/ põe mais um prato na mesa./ Eu fiz, ele se assentou,/ comeu,
limpou o suor,/ era sempre o mesmo homem,/ comia meio de lado/e nem estava mais
velho./ O barulho da comida/na boca, me acalentava,/ me dava uma grande paz,/ um
sentimento esquisito/de que tudo foi um sonho, /vestido não há... nem nada./ Minhas
filhas, eis que ouço/ vosso pai subindo a escada. (ANDRADE In GUIMARÃES, 2012, p.
400-401).

A descrição desse homem calado e em si põe a sua não-totalidade em evidência. Como ele irá agir de agora em diante? Essa angústia frente ao imprevisto, a afirmativa de um dia ter um fim, desperta a comoção da mulher que se prende à imagem do marido que não conversa com ela. Ele retorna, e ambos fingem que nada aconteceu para imaginarem que tudo continuará estável e previsível. A presença do vestido é o ainda-não que conota a angústia de existir frente ao inesperado.

5. Considerações finais

O texto apresenta-se em perfeita fusão entre os recursos da poesia e da prosa. Pois se a narrativa proporciona sequenciação que dá movimentação às ações descritas; a poesia descreve o aprofundamento do eu que indaga e perscruta a si mesmo. Desse modo, as cosmovisões, tanto a do narrador e a do eu-lírico, fundem-se.

Através dos apelos da lírica, que sensibilizam através das rimas, das imagens e das ideias em potencial, bem como o afastamento que amarra e dá sequência às ações

descritas, a fusão entre a compreensão e a análise das personagens se realiza de maneira extraordinária. Isso é o que faz o *gauchismo* ser tão complexo e desafiador.

É importante frisar que a narradora não apenas conta, mas vai se transformando na medida em que apresenta a sua estória. De mãe e mulher calada, ela constrói para si a figura de uma heroína, mas ainda por trás dessa imagem se mostra enquanto sujeito angustiado frente à certeza de um fim. Essa angústia se acentua através dos recursos poéticos que garantem a experimentação da solidão para que haja a reflexão profícua do eu.

Vale ressaltar que a obra descreve um horizonte de expectativas para que ela se realize juntamente com o leitor no momento da leitura. O que garante ao texto a quebra do horizonte de expectativas é o uso da lírica em prosa. Desenvolve-se, assim, a intuição que foge da visão totalizadora e lógica: “(...) se a expressão é o lado visível da intuição, o artista verdadeiro não pode ser, por definição, frio ou frívolo”. (LIMA, 1983, p. 268). A intuição como foi apresentada desemboca na não-totalidade que permite enxergar as personagens na sua angústia e imprecisão que nos faz visualizar a característica *gauche*.

O passado humilhante e o futuro incerto, junto com a morte que colocará fim à história fazem com que as personagens se coloquem como transeuntes incertos. O vestido é uma lembrança ou um não fim, símbolo que tenta calar o que ainda pode acontecer. Porém como afirma Heidegger: “O ainda-não já está incluído em seu próprio ser, não como uma determinação arbitrária, mas como um constitutivo. Analogamente, a presença, enquanto ela é, já é seu ainda-não.” (HEIDGGER, 1993, p. 25). As personagens se vêem como seres relativos e enxergam o fim de suas vivências enquanto ainda vivem. Seja pela busca por um novo caminho, o retorno ao lar ou a manutenção de um título vitorioso, todos sentem a angústia da determinação de que um dia haverá um fim definitivo para tudo.

Eis, portanto, nessa lírica narrativa sujeitos em seus estados vivos, em potencia criadora o que proporciona no leitor uma maior experimentação estética com relação ao mergulho e compreensão do outro e de si mesmo. Dessa maneira, ao acompanhar o “Caso do Vestido”, o leitor é capaz de enxergar os desdobramentos de estórias que se cruzam se entrelaçam conforme se acentua a expressão de subjetividades.

6. Referências

BOSI, Alfredo. O céu e o Inferno - ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: 34, 2003.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CROCE, Benedetto. Estetica come scienza dell' espressione e linguística generale. Trad. cit. Estetica. Buenos Aires: Nueva Visión, 1962.

FRYE, Northrop. Anatomia da Crítica. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 2000.

GOULART, Rosa Maria. Romance Lírico. O percurso de Vergílio Ferreira. Lisboa: Bertrand, 1990.

GUIMARÃES, Julio Castañon (Coord.) Carlos Drummond de Andrade: Poesia 1930-62: de Alguma poesia a Lição de coisas. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

HEIDGGER, Martin. Ser e tempo. 2. ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEFEBVE, Maurice-Jean. Estrutura do discurso, da poesia e da narrativa. Coimbra: Almeida: 1980.

LIMA, Luiz Costa. Teoria da literatura em suas fontes. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MOISÉS, Massaud. A criação poética. São Paulo: Cultrix, 2012.

POUND, E. AB C da Literatura. 9 ed. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2001.

STAIGNER, Conceitos fundamentais da poética. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TACCA, Oscar. O narrador. In: As vozes do romance. Trad. Margarida Coutinho Gouveia. Madrid: Gredos, 1983



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA ANÁLISE DA NOVELA “A DOCE HISTÓRIA FANTÁSTICA”

Bianca do Rocio Vogler (mestranda) - UEPG

Prof.^a Silvana Oliveira (doutora) - UEPG

Resumo: Neste artigo, tem-se o objetivo de analisar a novela “A doce história fantástica”, do romancista russo Fiódor Dostoiévski, utilizando-se dos conceitos teóricos abordados no texto “1874 – Três Novelas ou ‘O que se Passou?’” (1996), que compõe o volume 3 da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esses conceitos podem ser acionados para a realização da abordagem da questão das linhas de segmentaridade, as quais possibilitam que se faça a observação das mudanças de estado ocorridas com as personagens em uma obra literária, das maneiras como empreendem movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização no desenvolvimento de tais linhas de segmentaridade, as quais são denominadas como dura ou molar, maleável ou molecular e de fuga, tendo-se a visão de que é por elas em que essas personagens passam nesse processo de transformação. Partindo de tal análise, buscar-se-á, também, fazer a ligação da teoria desses dois filósofos franceses com a teoria polifônica apresentada pelo filósofo e teórico da linguagem russo Mikhail Bakhtin no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997), em que é investigado o conceito de polifonia, a partir da obra dostoiévskiana, estando, entre outros textos analisados do romancista russo, a novela a ser estudada neste trabalho. E na perspectiva em que se coloca a análise proposta neste artigo, o que se procura é realizar uma investigação paralela da forma como ambas as teorias apresentam a possibilidade de um trabalho de desenvolvimento na observação das características de uma obra literária, sendo essas características passíveis de serem relacionadas com esses conceitos das linhas de segmentaridade deleuzo-guattarianas e da polifonia bakhtiniana.

Palavras-chave: “A doce história fantástica”. Linhas de segmentaridade. Polifonia. Deleuze & Guattari. Bakhtin.

1. Introdução

Ao fazer uma observação analítica da teoria da polifonia, abordada no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997) pelo filósofo e teórico da linguagem russo Mikhail Bakhtin, em comparação com a teoria das linhas de segmentaridade, partindo do texto “1874 – Três Novelas ou ‘O que se Passou?’” (1996), apresentado no volume 3 da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, é possível ver que ambas fazem referência a uma diversidade de vozes e

de ideias existentes em um discurso, a textos polifônicos e complexos, com estruturas dinâmicas, de característica rizomática, que trazem em si uma variedade de vozes, falas e ideias que se influenciam mutuamente.

Desse modo, na discussão feita por Bakhtin sobre a questão do dialogismo, a sua abordagem relacionada à questão da polifonia de vozes que compõe os textos dostoiévskianos, há a possibilidade de que apreendamos uma consonância com a ideia do rizoma e das linhas de fuga descritas na obra de Deleuze e Guattari.

Na teoria bakhtiniana, o conceito exposto é desenvolvido com o olhar para a forma como um discurso empreende um diálogo com discursos anteriores e posteriores a ele. Nesse sentido, temos a definição de “enunciado”, no texto “Os gêneros do discurso”, do livro *Estética da criação verbal* (2000):

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. *O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.* O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 2000, p. 316, grifo nosso).

Já na teoria deleuze-guattariana, desenvolve-se o conceito das linhas totalmente interligadas, que se ramificam numa condição especificada como rizomática, termo buscado pelos filósofos na Biologia.

No entanto, depreende-se, por meio da visão de ambas as teorias, que a problemática dos conceitos dos dois filósofos franceses propõem mais do que somente um movimento de fuga nesses processos de segmentação a que são submetidas as ideias e os discursos, ao oferecer também as linearidades, ou seja, os platôs, para que sejam evitados os maniqueísmos e as dicotomias, os quais são considerados ultrapassados.

Assim, segundo o que dizem Deleuze e Guattari a esse respeito no seu texto “Rizoma”, que compõe o volume 1 da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995):

O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14).

Tendo em vista esses aspectos colocados, nosso objetivo, com este artigo, é o de realizar um exame da novela “A doce história fantástica”¹, escrita pelo romancista russo Fiódor Dostoiévski, tendo nos conceitos teóricos de Gilles Deleuze e Félix Guattari a base para o seu desempenho. Desses conceitos, é possível apreender uma abordagem da questão das linhas de segmentaridade, sendo tais conceitos utilizados para o exame da forma como as personagens de uma obra literária empreendem suas mudanças de estado no interior da narrativa, como se dão seus movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização no desenvolvimento das linhas dura ou molar, maleável ou molecular e de fuga por que passam.

E partindo de tal análise, temos, também, por objetivo, estabelecer relações entre essa teoria dos dois filósofos franceses com a teoria polifônica de Mikhail Bakhtin, na qual o filósofo russo faz uma investigação a respeito do conceito de polifonia a partir das características que identifica na obra dostoiévskiana, estando presente, nessa obra bakhtiniana, o exame de, entre outros textos do romancista russo, “A doce história fantástica”, novela a ser analisada neste trabalho, a qual é denominada, na tradução utilizada dos textos de Bakhtin, por “Ela era doce...”.

2. As teorias de Deleuze e Guattari e de Bakhtin

Na teoria deleuzo-guattariana elaborada no texto “1874 – Três Novelas ou ‘O que se Passou?’” (1996), somos apresentados ao conceito das linhas constituídas a partir de um caráter de multiplicidade. Esse conceito, desenvolvido pelos dois filósofos franceses, compreende essas linhas como constituição da realidade, sendo que elas são processos de segmentaridade operados por movimentos caracterizados por sua heterogeneidade, ou seja, por serem divisões que se realizam através da diversidade da sua natureza, dos múltiplos pontos a que podem estabelecer ligações.

Tais processos de segmentaridade caracterizam-se por serem constituídos das formas binária, circular e linear, no que se criam os caminhos de multiplicidade característicos de tal conceito. Sendo, assim, duras ou flexíveis, essas segmentações compõem-se por meio de dimensões denominadas como molares e moleculares.

¹ Novela escrita em 1876, em russo *Krotkaia* (Кроткая), traduzida para o português como “[Uma Criatura Gentil](#)”, também “A Dócil”, “A Meiga”, “Ela era doce e humilde” ou “Ela”.

Desse modo, podemos examinar as pontuações assinaladas pelos dois filósofos franceses ao fazerem referência a esse seu conceito das linhas de segmentaridade:

Existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 61-62).

É possível ver, dessa maneira, em tal exposição colocada dessa ideia de Deleuze e Guattari, que essas linhas empreendem fugas criadoras no desempenho de uma existência simultânea e de uma mútua penetração caracterizadas pela sua constância na evolução desse movimento. E as suas dimensões molares e moleculares remetem-se a sistemas de referência distintos, em que tais linhas são sobrecodificadas, numa espécie de codificação em segundo grau, de segmentos e de fluxos que se desenvolvem por meio da sua mutabilidade.

Seguindo-se tais apontamentos, apreendemos a abordagem dos dois filósofos franceses a respeito dessas linhas, na qual dizem que:

Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí "literalmente", de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranqüila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 65).

Há a possibilidade de se observar, em tal abordagem, a ponderação feita por Deleuze e Guattari no sentido de fixar o esclarecimento com relação à forma como essas linhas funcionam, apontando sempre para a interpenetração que se dá nos movimentos de desenvolvimento que empreendem.

Já com relação à teoria polifônica bakhtiniana, a qual o filósofo desenvolve na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997), compreendemos que ela evidencia a característica da obra do romancista russo em que não há um isolamento do autor nos textos, o que faz com que haja uma exposição maior em relação às falas das

personagens. Assim, essas personagens, possuindo consciências criadas pelo autor, não são objetivadas isoladamente do mundo, nem tampouco nas suas relações enquanto personagens. E tais consciências são constituídas pela sua independência no movimento de interação que realizam entre si.

Nessa perspectiva, observa-se que o autor não inventa as personagens, permitindo que elas guiem e orientem as suas ideias. Em tal composição da sua consciência, a personagem abandona o papel de objeto, tornando-se um elemento vivo dentro da obra literária. Desse modo, vemos que a personagem acaba por possuir a sua própria visão de mundo, encerrando, assim, em si a representação de um mundo que se constitui como parte do mundo do autor, ou seja, esse mundo estabelecido pela personagem constitui-se na composição de uma totalidade do mundo do autor.

Com esse seu formato autor/herói, o sistema polifônico caracteriza-se, então, como uma multiplicidade de vozes que se equivalem e que expressam pontos de vista diversos sobre determinados temas. E a sua equivalência se dá por essas vozes manterem uma relação de igualdade com as demais vozes do discurso na sua participação em um diálogo inconcluso que ocorre nesse mesmo discurso. Assim, tais vozes são a representação dessa multiplicidade de consciências e dos seus mundos combinados na unidade do fato, não sendo somente objetos do discurso do autor, por se constituírem como os sujeitos dos seus próprios discursos.

Nesse sentido, tem-se o que Bakhtin diz:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 1997, p. 21).

Desse modo, a partir da exposição de tais caracterizações dos conceitos teóricos e filosóficos das obras de Deleuze e Guattari e de Bakhtin, consideramos que existe uma consonância possível de ser pensada entre os conteúdos discutidos pelas teorias desses filósofos. O que se pode ressaltar é que em ambas as teorias há a possibilidade de que apreendamos o caráter de multiplicidade e de influência mútua existente nas ideias, nos discursos, na configuração das vozes em seus contextos de funcionamento.

3. “A doce história fantástica”: as linhas de fuga e a polifonia

Com base nos conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari e de Bakhtin, podemos passar a uma observação analítica das características da novela “A doce história fantástica”, de Fiódor Dostoiévski (1968), de modo a operacionalizar a aproximação dos conceitos anotados aqui para uma melhor apreensão/compreensão do texto literário em questão.

Nessa novela dostoiévskiana, observa-se a existência de uma mudança de estados ocorrida no processo de desenvolvimento da personagem-narrador, a qual se configura no estabelecimento dos elementos da sua narrativa, em que tal personagem passa por uma transformação no seu pensamento. Essa transformação se dá enquanto ele passa por um desenrolar da sua imaginação, buscando identificar os motivos existentes para o suicídio da sua esposa. E vemos que, em tal processo, as suas teses sobre o acontecimento atravessam-se e o conduzem ao que Bakhtin chama de “verdade”.

E nesse sentido, expomos a análise feita pelo filósofo russo a respeito do caráter polifônico desse processo pelo qual passa tal personagem-narrador:

A novela *Ela era doce...* se constrói diretamente a partir do motivo do desconhecimento consciente. O próprio herói oculta de si e elimina vaidosamente do seu discurso algo que está sempre diante dos seus olhos. Todo o seu monólogo visa a fazê-lo ver finalmente e reconhecer aquilo que, no fundo, ele já sabe e vê desde o início. Dois terços desse monólogo são determinados pela tentativa desesperada que o herói empreende a fim de contornar aquilo que interiormente já lhe determina o pensamento e a fala como uma “verdade” invisivelmente presente. A princípio ele procura “concentrar seus pensamentos num ponto” situado no lado oposto dessa verdade. Mas acaba sendo forçado a concentrá-los no ponto da “verdade” terrível para ele. (BAKHTIN, 1997, p. 252).

Transferindo essa posição exposta por Bakhtin para os conceitos de Deleuze e Guattari, o que observamos é que ocorre, nesse processo, uma passagem da personagem por uma linha dura ou molar. Nessa linha, de acordo com o que se apreende da teoria deleuzo-guattariana, a personagem-narrador está territorializada, sendo o ponto em que se inicia a sua narração e no qual ele se coloca numa posição de incerteza sobre o que levou a esposa a cometer o suicídio.

E os dois filósofos franceses fazem um esclarecimento sobre as caracterizações de tal linha, dizendo que:

Eis uma primeira linha de vida, linha de segmentaridade dura ou molar; de forma alguma é uma linha de morte, já que ocupa e atravessa nossa vida, e finalmente parecerá sempre triunfar. Ela comporta até mesmo muita ternura e amor. Seria fácil demais dizer: "essa linha é ruim", pois vocês a encontrarão por toda a parte, e em todas as outras. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 62).

Nessa linha dura, a personagem-narrador da novela permanece em um estado de negação, de criação de argumentos que o eximam de uma responsabilidade quanto ao ocorrido com a esposa.

Depois da passagem por essa fase, ele encaminha sua reflexão para uma linha denominada como maleável ou molecular, em que se direciona para uma espécie de reconhecimento dos fatos, o que o faz se desterritorializar da sua ideia inicial, assumindo um ponto de vista bastante distinto sobre o acontecimento.

Na sua descrição sobre o caráter dessa linha, Deleuze e Guattari elucidam a forma como funciona esse aspecto:

[...] eis uma linha muito diferente da precedente, uma *linha de segmentação maleável ou molecular*, onde os segmentos são como *quanta* de desterritorialização. E nessa linha que se define um presente cuja própria forma é a de um algo que aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele, já que a matéria inapreensível desse algo está inteiramente molecularizada, em velocidades que ultrapassam os limiares ordinários de percepção. Entretanto, não se dirá que ela seja necessariamente melhor. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 63).

E os dois filósofos assinalam, ainda, a influência mútua que ambas as linhas estabelecem no seu processo de desenvolvimento, ao dizer que: “É certo que as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 63).

E nesse caminho que faz por essas linhas de segmentaridade, a personagem-narrador de “A doce história fantástica” acaba por alcançar o que os dois filósofos franceses denominam como linha de fuga. Tal linha faz com que se imponha a mudança da sua consciência com relação aos fatos ocorridos até que chegasse à situação em que se encontra no momento da sua narrativa, ou, da forma como coloca Dostoiévski no exórdio da novela, dos seus “solilóquios”.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari explicam que todo esse processo leva a:

[...] uma linha nova, uma terceira, uma espécie de *linha de fuga*, igualmente real, mesmo que ela se faça no mesmo lugar: linha que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 64).

Desse modo, há, mesmo que a personagem volte a sua linha dura, uma transformação do seu pensamento, pois a sua passagem por uma ideia distinta daquela inicial a que se prendia faz com que seja possível que enxergue uma outra perspectiva do acontecimento.

E esse movimento de retorno é passível de ser observado na novela dostoiévskiana no primeiro pensamento colocado pela personagem, em que diz: “Ei-la, pois, aqui neste momento – tudo parece natural ainda; venho olhá-la a cada instante, mas amanhã lavá-la-ão, e como hei-de eu ficar sòzinho?” (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 157), repetindo-se no último pensamento que expõe, ao dizer: “Oh, quando a levarem, amanhã, que vai ser de mim?” (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 201).

Assim, na novela de Dostoiévski, a personagem-narrador parte da sua linha dura, para a qual retornará ao fim dessa sua busca por respostas, e em que se fixa numa espécie de incerteza sobre o futuro e, ainda, de desconhecimento da existência de motivos para que a esposa tivesse cometido suicídio. Nesse ponto, são observados os questionamentos e as tentativas de esclarecimento acerca dos fatos.

Não paro, para cá e para lá, a ver se consigo explicar-me a mim mesmo o que se passou: há quase seis horas que procuro essa explicação sem conseguir coordenar as minhas ideias. No fundo, nada mais faço senão ir e vir, ir e vir... Eis como as coisas se passaram. Procederei com método. (Com método!) Deus meu, não tenho nada de um escritor, e isso vê-se bem, mas, que importa?, contarei as coisas tal como as compreendo. Mas, o que é para mim mais espantoso é que eu compreendo tudo! (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 157).

Depois desse momento, quando passa a realizar a sua narração dos acontecimentos, a personagem se depara com os episódios da sua história. Começa, então, a ponderar os fatores que levaram ao suicídio de Krotkaia e o encaminham ao desenvolvimento das suas linhas de segmentaridade.

Nessa fase, institui-se, portanto, a sua linha maleável ou molecular, pois é o lugar em que a personagem-narrador irá se colocar em um estado de reflexão, no qual se observa como que uma tentativa de esconder-se da “verdade” que já está clara a ele e a qual vai aludindo por meio de ideias que deixa transparecer.

Rezei, de joelhos, durante cinco minutos, queria rezar uma hora, mas não faço senão reflectir, o espírito doente, a cabeça doente – para que serve rezar quando se está em pecado capital? O que é extraordinário é que eu também não posso dormir: quando se passa por um grande, um enorme desgosto, depois da violência das primeiras explosões, não se pensa senão em dormir. Os condenados à morte têm, segundo parece, um sono excepcionalmente pesado durante a última noite. É muito natural que assim seja, está de acordo com a natureza; se assim não fosse, as nossas forças não poderiam resistir... Estendo-me no divã, mas não posso fechar os olhos. (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 183).

Na passagem por essas duas linhas, tal personagem alcança a sua linha de fuga, na qual se torna possível uma espécie de reconhecimento da “verdade”. Dá-se, assim, o lugar em que acontecerá um certo período de clareza na narrativa. Nesse momento, há como que uma aceitação, um apaziguamento do estado de inquietação em que se encontrava a personagem-narrador desde o início.

E a verdade é que eu acreditava cegamente. Oh, o entusiasmo, o entusiasmo inundava-me o coração! Só esperava o dia seguinte. E, o que era mais, é que eu não acreditava na desgraça, nada me fazia prever. O pensamento não me voltara completamente, embora a névoa se tivesse rasgado, e por muito e muito tempo não voltou, até àquele dia, até hoje. (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 193).

Fatalidade! Oh, natureza! O homem está sobre a terra – eis a desgraça! “Onde há aí um só homem vivo?”, exclama o valentão, e ninguém me responde. Dizem que o Sol dá vida à Natureza. O Sol nasce, e olhem para ele, não se diria que está morto? Tudo está morto; só há mortos por toda a parte. O homem está só – à sua volta tudo é silêncio –, eis o que é a Terra! (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 201).

E no seu exórdio da novela “A doce história fantástica”, Dostoiévski expõe uma síntese de todo esse trajeto percorrido por essa sua personagem em tal obra literária:

[...] este homem é um hipocondríaco inveterado, um desses homens que se afundam em solilóquios. Fala, portanto, consigo próprio, repisa os factos, esforça-se por *explicá-los*. Apesar da continuidade aparente da narração, esbarra a cada passo com contradições tanto em matéria de lógica como de sentimento. Justifica-se, acusa-se, perde-se em falsas interpretações: a isto vem juntar-se uma certa rudeza de pensamento e de sensibilidade ao mesmo tempo que um sentimento profundo. Pouco a pouco *vai-se realmente explicando* a si mesmo o que se passou, “acaba de concentrar os seus pensamentos num único ponto”. Uma série de recordações evocadas leva-o à verdade: a verdade exalta-lhe o espírito e o coração, inefavelmente. Perto do fim o próprio tom da narração modifica-se, se o compararmos com a desordem do princípio. A verdade revela-se ao desgraçado assaz clara e nítida, pelo menos a ele... (DOSTOIÉVSKI, 1968, p. 156).

Vê-se, com essa abordagem, a forma como Dostoiévski procura realizar a construção de sua personagem-narrador em tal texto, orientando, mesmo, o seu leitor para o desenvolvimento da consciência dessa personagem. E há, ainda, a possibilidade

de se observar, na análise bakhtiniana feita sobre essa novela de Dostoiévski, a referência que é colocada a tal questão exposta pelo romancista russo:

Quando, segundo o plano de Dostoiévski, o herói se aproxima da verdade acerca de si mesmo, concilia-se com outro e se assenhora de sua autêntica voz, começam a mudar seu estilo e seu tom. Assim, por exemplo, o herói de *Ela era doce...* chega, pela intenção do autor, à verdade: “A verdade lhe eleva avassaladoramente o coração e a inteligência. No fim até o tom da narração se modifica relativamente se comparado ao começo desordenado dela” (do prefácio de Dostoiévski). (BAKHTIN, 1997, p. 253).

E um fator que se torna possível de observar na novela “A doce história fantástica” é o de que, no ponto em que a linha de fuga de Krotkaia, dando-se por meio da morte, a leva a uma forma de libertação, essa mesma morte leva a uma espécie de ponto de partida para o desenrolar das linhas de segmentaridade do marido, a personagem-narrador, a esse processo de mudança, já que é só a partir desse fato que ele caminha para tal desenvolvimento.

Assim, na teoria deleuzo-guattariana, há a seguinte conceituação dessa questão:

[...] a linha de fuga de alguém, grupo ou indivíduo, pode muito bem não favorecer a de um outro; pode, ao contrário, barrá-la, interditá-la a ele, e lançá-lo ainda mais em uma segmentaridade dura. Ocorre bastante no amor que a linha criadora de alguém seja o aprisionamento do outro. Há um problema da composição das linhas, de uma linha com uma outra, mesmo em um mesmo gênero. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 73).

E nesse sentido de influência de uma personagem que determina a outra, tem-se, também, o caráter da obra dostoiévskiana explorado por Bakhtin, em que se evidencia o caráter polifônico inovador, segundo o que explicita o filósofo russo, presente nos textos do romancista russo:

Dostoiévski sempre introduz dois heróis de maneira a que cada um deles esteja intimamente ligado à voz interior do outro [...]. Por isso, no diálogo entre eles as réplicas de uma atingem e chegam inclusive a coincidir parcialmente com as réplicas do diálogo interior do outro. A ligação profunda e essencial ou a coincidência parcial entre as palavras do outro em um herói e o discurso interior e secreto do outro herói são momentos obrigatórios em todos os diálogos importantes de Dostoiévski; os diálogos fundamentais baseiam-se diretamente nesse momento. (BAKHTIN, 1997, p. 259).

Assim, é a partir dessas influências e interpenetrações que as personagens se constituem, atravessando-se e, no caso da novela “A doce história fantástica”, compondo as suas linhas de segmentaridade. Enquanto pondera e questiona-se, a

personagem-narrador apresenta Krotkaia ao seu interlocutor, possibilitando que se perceba os pensamentos dela no interior das suas dúvidas.

Tendo-se, então, realizado tal análise dessa novela dostoienskiana com o embasamento dos conceitos teóricos das linhas de segmentaridade de Deleuze e Guattari e da polifonia de Bakhtin, teve-se a possibilidade de se observar a possibilidade de associação entre tais conceitos, além de ter a visão de que essa associação se torna operacional para a análise de um texto literário.

4. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se fazer uma análise da novela dostoienskiana “A doce história fantástica” partindo-se da possibilidade de realizar uma abordagem relacionando as características dessa obra literária com os conceitos teóricos da polifonia de Bakhtin e das linhas de segmentaridade de Deleuze e Guattari.

Iniciando-se o desenvolvimento deste trabalho, partiu-se de uma análise comparativa entre os elementos conceituais da teoria deleuzo-guattariana com os da teoria bakhtiniana, no que foi possível observar a consonância existente entre ambas as teorias.

Tal consonância se dá no ponto em que os dois conceitos explanam a questão da multiplicidade, da diversidade de vozes e de ideias existentes em um discurso, pois instituem um estudo a partir do reconhecimento dos textos com o seu caráter polifônico e complexo, das suas estruturas dinâmicas e rizomáticas.

Nessa perspectiva, esses filósofos trazem a análise da variedade de vozes, falas e ideias existentes nessas estruturas, atentando, sempre, para o fato de que há uma influência mútua em tal processo.

Assim, na análise que se realizou da novela de Dostoiévski, foi possível empreender um exame das características desse texto literário por meio da utilização dos conceitos dessas duas teorias ao focar os pontos em que tais conceitos possibilitam a realização de uma aproximação com os elementos da novela.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; Revisão da tradução Marina Appenzeller). 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. (Tradução de Paulo Bezerra). 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **1874 – Três novelas ou “O que se passou?”**. In: _____. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. (Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik). Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. p. 58-75.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Rizoma**. In: _____. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.

DOSTOIÉVSKI, F. **Novembro – A doce história fantástica**. In: _____. Obras completas de Dostoiévski: Diário de um escritor (II). Volume 10. (Tradução de João Gaspar Simões). Lisboa: Arcádia, 1968. p. 155-201.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA ANÁLISE DO CONTO TCHAU DE LYGIA BOJUNGA

Francine Mariê Alves Higashi (especialista) – ESAP

Resumo: Este trabalho tem por objetivo uma reflexão do conto Tchau (1984) de Lygia Bojunga, o qual procura se especificar a importância e o papel da literatura infanto-juvenil contemporânea, assim como a linguagem e a relação entre leitor e o conto literário nos temas centrais da narrativa. Procura-se descrever uma análise detalhada levando-se em consideração que o leitor é um sujeito ativo presente no texto, propondo um olhar inovador no ensino de literatura que não seja baseado apenas em recortes cronológicos de períodos e escolas literárias, mas que busque atender aos pretextos de formação de leitores críticos, do papel do professor na seleção dos textos e da escola como espaço de letramento literário que deve propiciar a experiência estética e ética dos alunos, para que possam relacionar o seu conhecimento de mundo adquirindo capacidades de reflexão e criticidade em relação aos textos literários. A pesquisa tem como aparato teórico estudos de Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Antonio Candido, Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Vera Teixeira Aguiar.

Palavras chaves: literatura infanto-juvenil, conto, texto literário.

1. INTRODUÇÃO

A arte e a literatura refletem as mudanças que ocorrem na sociedade sendo muitas vezes um reflexo histórico de determinada época, registrando ou denunciando as normas sociais.

A literatura tornou-se mais influente no Brasil com o advento da burguesia, período que coincide com o Romantismo, movimento estético-literário ocorrido no século XIX, onde seu maior público leitor eram as mulheres e os folhetins publicados em jornais faziam sucesso principalmente com o público leitor feminino, pois correspondiam ao ideário romântico da época.

Na literatura, até início do século XX as personagens infantis não eram bem delineadas, e sim reduzidas à condição descrita através do olhar da personagem adulto.

O público infanto-juvenil, no entanto, teve o seu precursor em Monteiro Lobato, que inovou o papel da personagem infantil na literatura brasileira ao produzir uma obra literária voltada especificamente ao público juvenil, encantando não somente crianças como os leitores adultos também. Por uma de suas principais obras, *O Sítio do Pica-Pau*

Amarelo, a criança tornou-se a personagem central com autonomia pensante e liberdade de expressão. Em Lobato verifica-se um marco divisor na literatura brasileira. Segundo Zilberman (2008), até 1921 os livros para crianças não passavam, na maioria das vezes, de coletâneas de histórias diversas ou de traduções de textos publicados originalmente na Europa.

Tem se verificado desde então no Brasil, uma literatura voltada ao público infanto-juvenil a partir de autores que procuram inserir o universo da criança a acontecimentos complexos da realidade como morte, violência, preconceito, abandono, pobreza, relacionamentos familiares, etc. É nesse contexto que dentre os autores contemporâneos destaca-se Lygia Bojunga Nunes, escritora gaúcha, nascida em 1932 em Pelotas-RS, e morando atualmente no Rio de Janeiro, Lygia iniciou sua carreira primeiramente como atriz no rádio e na televisão, até estrear na literatura em 1972, com a obra *Os Colegas*. Em plena época que a ditadura militar vigorava no Brasil, Lygia dirigiu atividades subversivas. O tema da liberdade é constante em sua obra, onde predominam diálogos dramáticos ao mesmo tempo em que é possível perceber traços da linguagem coloquial em seus textos. Insere-se também o realismo mágico, sob o olhar perspicaz da criança. O alto índice de analfabetismo que presenciou em suas viagens pelo país a levou a fundar uma escola para crianças pobres no interior, na qual dirigiu durante cinco anos. A própria autora assim define a sua relação com a leitura:

“E tem gente como eu: em qualquer fase da vida não abre mão, mas não abre mesmo, de ter sempre por perto o tal do amigo pra valer: LIVRO. Mesmo porque ele é o único amigo que nunca cria caso pra ficar com a gente seja onde for: sala, quarto, banheiro, cozinha, sombra de árvore, areia de praia, fundo de sofá, fundo de máquina; e fica junto da gente mesmo no pior lugar do ônibus, do trem, do avião; enfrenta até numa boa cadeira de dentista e leito de hospital. E, se quem escreveu o livro consegue mexer com o nosso pensamento e balançar a nossa imaginação – pronto! Aí se forma uma relação, um laço, que amarra pra valer quem escreve com quem lê”. (BOJUNGA,2009,p.8).

Pode-se verificar no panorama da literatura infanto-juvenil brasileira, a partir das décadas de 1960 e, sobretudo, 1970, uma diversidade de obras que, retomando a linha iniciada por Monteiro Lobato apresentam características que contribuem para a formação crítica do leitor, através da ampliação de seus horizontes, como é o caso das obras de Lygia Bojunga Nunes. Suas obras discutem problemas da realidade social sem se deslocar do mundo juvenil da criança, entrelaçando encantamento e temas difíceis conduzindo a uma narrativa transmitida ao leitor pela perspectiva e pelos sentimentos da criança, personagem principal da obra de Bojunga. Suas personagens são transgressoras,

rebeldes e recheadas de humor. A criança mesmo sozinha e desamparada não deixa de sonhar, de conviver com a fantasia e de ter esperança.

No presente trabalho, procura-se uma reflexão utilizando para tanto diferentes estudos teóricos em relação à obra literária *Tchau*, de Lygia Bojunga. Busca-se a denotação que a autora concebeu as personagens centrais da obra, para tanto, será feita uma análise das próprias personagens no interior da obra a partir dos estudos de diferentes autores.

O livro *Tchau* (1984) que dá nome ao conto, foi incluído na seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional Da Juventude, em Munique, Alemanha. Trata-se de um livro organizado em quatro contos intitulados: *Tchau*, *O Bife e a Pipoca*, *A Troca e a Tarefa* e *Lá no Mar*.

O livro destaca-se por ser o único de contos da autora, onde predominam temas como a paixão, o valor da amizade, o ciúme e da necessidade de criar.

A escolha do conto *Tchau*, para a realização do trabalho deve-se em suma pela importância de um tema cuja abordagem se intensificou a partir da década de 1970, por autores contemporâneos na literatura infanto-juvenil, que se trata da desintegração familiar.

2. A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

O método recepcional surgiu por meio de estudos de teóricos alemães da Escola de Constança, dentre eles, Hans Robert Jauss, que expôs suas ideias em relação ao tema na conferência “*O que é e com que fim se estuda literatura?*” partindo-se de um novo conceito em relação à estrutura da obra literária, no que diz respeito à produção quanto à sua receptividade pelo leitor. Na teoria da recepção o leitor surge como um elemento ativo no texto, figura central na construção dos elementos que lhe darão sentido.

Inspirados pela vertente de trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de 1930 e do tcheco Felix Vodicka na década de 1940, os teóricos do método recepcional afirmam que no processo de leitura há uma interação do leitor com o texto, em que os espaços vazios precisam ser preenchidos fazendo com que o leitor dialogue com o texto em um ato de comunicação legítimo.

Para Jauss, a obra literária está intimamente ligada ao seu processo histórico e social, demarcado por diferentes discursos e ideologias e a recepção da obra pelo leitor

será de acordo com os valores que o permeiam na sociedade, assim como sua cultura e seus conhecimentos prévios e sua própria bagagem literária, levando-se em consideração que um texto é o discurso de outros textos que circulam na sociedade e portanto, não sendo completamente estranho ao leitor. A valorização de uma obra se dá na medida em que ocorre alteração no horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas pelo seu ambiente social.

A interação se dá uma vez que obra e leitor estão ligados historicamente, e havendo essa comunicação, o texto possa dialogar com o leitor e vice-versa, havendo um choque de construções ideológicas por parte da obra e do leitor.

Zilberman explicita a concepção de Jauss:

“Pode-se perceber que Hans Robert Jauss endossa a tese das várias vertentes modernistas que encontraram sua configuração teórica no pensamento dos formalistas russos e dos estruturalistas tchecos, bem como na Sociologia da Literatura, quando expressa por filósofos como Georg Lukács, Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Também para o pesquisador da Estética da Recepção, a identidade e a qualidade de uma obra dependem de sua propensão à ruptura, à inovação, ao desafio às normas vigentes”. (ZILBERMAN, 2008, p.6)

De acordo com o método recepcional, a aceitação de uma obra dependerá da alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor opondo-se às convenções conhecidas e aceitas. A obra literária deve trazer inovações que provoquem uma ruptura na expectativa do leitor. O leitor precisa de um conhecimento prévio, que o levará a aceitar ou repelir o texto literário de acordo com a sua visão de mundo, além de outros fatores que incluem o caráter linguístico, ideológico e literário desse leitor. É necessário um conhecimento prévio por parte do leitor, reconhecer os gêneros literários para perceber as inovações no texto, assim como obras famosas anteriores que fazem uma possível releitura ou intertextualidade, aliado às questões históricas e culturais.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar enumeram as possíveis formas de se trabalhar em sala de aula o método recepcional. O professor pode colocar em prática atividades literárias aliado à práticas de interação recepcional com os alunos. Um primeiro passo seria concretizar o *horizonte de expectativas* dos alunos, levando-se em conta a faixa etária, fatores sociais, preferências, modismos, conhecimento prévio de obras já estudadas, avaliando o comportamento e as reações dos alunos em questionários, jogos, e dramatizações em relação às obras já estudadas.

Em seguida deve-se estimular o *horizonte de expectativas* que a obra possa provocar nos alunos. Pode-se para tanto utilizar algum objeto ou fazer um questionário, no qual possa provocar o interesse pela obra a ser estudada. Deve haver em seguida uma ruptura do *horizonte de expectativas*, que abalem as expectativas dos alunos com relação ao tema ou ao assunto da obra literária, seja culturalmente ou socialmente, que os levem à releitura acerca do assunto trabalhado. “Supõe-se, portanto, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor.” (AGUIAR, BORDINI, 1993)

3. ANÁLISE LITERÁRIA DO CONTO TCHAU

O conto literário Tchou, de Lygia Bojunga foi produzido em 1984, sendo dividido em seis partes: O Buquê, Na beira do mar, No sofá da sala, Na mesa do botequim, A mala e O Pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro.

Observa-se no texto uma sequência rápida de ações e diálogos, (onde se alternam discurso direto e indireto), semelhantes ao que ocorre no teatro, a presença do narrador em terceira pessoa complementa as ações das personagens, no entanto deve-se destacar que autor e narrador não constituem o mesmo elemento conforme Gancho (1995) destaca:

“As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e portanto só existe no texto.” (GANCHO, 1995.p.29).

O conflito central do conto gira em torno de Rebeca, uma menina de 10 anos que se vê impulsionada a agir diante da ameaça de separação dos seus pais, fruto da paixão da mãe por um outro homem. Com um irmão muito pequeno, Donatelo, e que portanto não participa ativamente no enredo, a personagem Rebeca é que dará confluência ao texto, ao tentar convencer a mãe a não abandonar o lar, e ao mesmo tempo consolar o pai, que diante da situação tenta se consolar por meio da bebida.

No primeiro capítulo intitulado *O Buquê*, apresentam-se as personagens Rebeca, a Mãe (assim nomeada em todo o conto, para reforçar-lhe o sentido da qual a personagem está intimamente ligada no conflito do conto: o seu papel na função

materna, assim como o pai é denominado apenas Pai) e a personagem Nikos, o estrangeiro pela qual a Mãe se apaixona.

Dessa forma, apresentam-se mãe e filha, a Mãe vindo correndo da cozinha para buscar um buquê de flores diante da curiosidade e espanto de Rebeca:

“Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês? Olhou pra assinatura: Nikos. Lembrou de uma voz estrangeira que andava telefonando, chamando a Mãe. Botou devagarinho o cartão em cima do envelope; foi chegando disfarçado pra perto do telefone, sem tirar o olho da Mãe. Franziu a testa: a Mãe estava parecendo nervosa; encabulada; mas muito mais bonita de repente! Rebeca foi se esquecendo de prestar atenção na língua estrangeira que a Mãe estava falando só pra ficar assim: olhando: curtindo a Mãe. “ (BOJUNGA, p.19,2009)

A narrativa se constitui de diálogos diretos onde predominam as falas coloquiais das personagens, aproximando da linguagem conhecida pelo leitor, aquela que ele mesmo se comunica com os seus interlocutores, e que lhe é usualmente mais utilizada no dia a dia, e que são características da obra de Bojunga, na qual é possível atestar que a autora utiliza livremente a língua falada em seus textos, como nos usos de “pra” ao invés de “para”, a própria personagem se insere como elemento narrativo construindo um discurso indireto livre “Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês?”(p.19) . Assim, no conto, têm-se a configuração de um narrador que dialoga com o universo infantil da criança, apresentando suas dúvidas e anseios, aproximando-se do leitor, constituindo um caráter emancipatório na narrativa.

Os nomes das personagens desvelam-se como elementos trabalhados pelo discurso poético. Rebeca provém de uma origem bíblica, no hebraico "Rivkah" significando "Aquele que liga", que por sua vez vem de "rabhak" ("ligar ou amarrar"). Rebeca foi uma personagem do Antigo Testamento, esposa de Isac, mãe de Esaú e Jacó. No conto de Bojunga, Rebeca constitui o elo de ligação na provável separação dos pais, é aquela que luta com todas as suas forças para que a Mãe não vá embora. O irmão denominado Donatelo, tem o nome na origem do latim e significa “presenteado”.

O nome Nikos, de origem grega ou russa, possui uma conjuntura que dará um sentido ampliado no texto: vitorioso.

No capítulo seguinte *Na beira do mar*, é apresentado ao leitor um ambiente sereno e calmo na praia, propício para uma conversa franca em que a mãe explica à Rebeca seus sentimentos, e a sua intenção de separar-se do marido, em função de encontrar-se apaixonada por um outro homem:

“- Rebeca eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto.

Rebeca largou o castelo; olhou num susto pra Mãe.

- neste último ano tudo ficou tão ruim entre o pai e eu. Eu sei que ele sempre teve paixão por música, eu já conheci ele assim. Mas desde que o Donatelo nasceu que ele vive só às voltas com aquele violino! é só tocar, estudar, compor, ensaiar: ele me deixou sozinha demais. (...)

“- Eu me apaixonei por um outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! Nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando eu reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz...

- O pai adora você! Você não pode...” (BOJUNGA, p.22,23, 2006).

Acredita-se que a Mãe possui uma preocupação em explicar à filha os seus sentimentos elevando Rebeca na sua condição de criança e interpelando-a com o entendimento de que uma criança pode compreender situações mais complexas, a qual costumeiramente tem-se a noção de que crianças não compreendem certos assuntos como o relacionamento amoroso de um casal, assim como a causa de uma separação, até os sentimentos que levaram a Mãe, segundo ela, a se apaixonar por um outro homem: a possível solidão em que se viu cercada diante das constantes tarefas que o marido precisava cumprir em função de sua atividade profissional como músico.

Observa-se que a família possuía uma estrutura familiar compondo uma característica de uma típica família burguesa marcadas pelo Pai, em sua atividade profissional como músico, a Mãe, sendo possível inferir que não possuía nenhuma atividade profissional fora do lar, mas instrução pelo fato de falar uma outra língua e as duas crianças: Rebeca e Donatelo.

A primeira possível ruptura no *horizonte de expectativas* do leitor se dá nesse capítulo do livro, em que é apresentado o conflito central a partir do tema a desintegração familiar. Trata-se porém, de um texto que foi escrito na década de 1980, quando separações conjugais eram ainda carregadas de tabus, ainda mais quando partiam de uma situação incomum inaceitável na sociedade: a esposa, que decide abandonar os filhos e o marido para viver uma paixão.

A ruptura se dá principalmente pela visão da mulher retratada no texto, que já não possui características idealizadoras e românticas, é a mulher que cede às fraquezas emocionais ao qual está submetida, que rejeita a sua posição de mãe na sociedade patriarcal para vivenciar suas experiências como mulher, assim como a figura do homem, no caso o Pai, não traz nenhum ato heróico ou dominante, mas sim o do marido que na ameaça de ser abandonado e sem o amor de sua esposa, sente-se perdido sem

saber o que fazer diante da situação tensa que gira em torno da sua vida. É a criança, no caso Rebeca, quem toma parte do conflito familiar, e procura resolver a situação, assim pode-se inferir que ocorre uma ruptura na expectativa das três personagens.

Na história, a personagem Rebeca vê o seu mundo estruturado na base familiar sendo abalado a partir do momento da confissão da paixão da Mãe por outro homem, e seu desejo de separar-se do Pai, exemplificado pelo castelo de areia que ela começara a construir antes da conversa com a Mãe, e que depois acaba sendo desmoronado “Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado. Depois de um tempo suspirou: - E ainda mais essa! Com tanto homem no Brasil.”(p.26).

Rebeca é obrigada a um amadurecimento diante de tal situação, ao presenciar uma briga entre os pais, observa atentamente as palavras que o Pai e a Mãe trocam, presencia que a Mãe está prestes a ir embora com o amante, no entanto, devida a vontade dele, deve optar por deixar os filhos:

“- O que eu posso fazer? Ele não quer que eu leve as crianças agora.
– ELE NÃO QUER!! Então ele agora manda em você. Ele é um deus que desceu do Olimpo pra dizer o que ele quer e o que ele não quer que você faça.
Rebeca franziu a testa, ele é um deus que desceu de onde? E aí o Pai gritou:
- Pois eu também não quero, viu? Eu não quero o que você quer. E você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você agora.
- Mas eu não...
- Se você não leva elas agora, eu não deixo você levar nunca mais. Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado. Então você escolhe: ou ele ou as crianças.”
(BOJUNGA, 2006, p.29).

O universo infantil de Rebeca, sua experiência de mundo não permite o entendimento na ironia do pai ao referir-se Nikos como “deus que desceu do Olimpo”, ao passo que a intimidação do pai em que a lei vai estar do seu lado pelo abandono do lar da esposa, configura-se como elemento de persuasão para que a mulher, ao qual ele não quer perder, não deixe os filhos e conseqüentemente permaneça no casamento.

Em *Na mesa do botequim*, a personagem Rebeca mantém uma conversa somente com o Pai. Agora pode-se constatar os sentimentos de tristeza e dor do Pai, que diante de tal percalço procura consolo na bebida. Ao descer do ônibus voltando da escola, Rebeca compra um sorvete e reconhece o pai em uma mesa no fundo de um botequim. Decide então ir conversar com ele:

“ Rebeca olhou pra mesa: cheia de copo vazio. Será que era o Pai que tinha bebido aquilo tudo? (...)
Rebeca olhou pro Pai; achou que o olho dele estava parecendo de vidro.

- Duvido que esse gringo goste dela do jeito que eu gosto. Nem metade, aposto. Nem metade da metade da me... – Foi se esquecendo da outra metade; ficou olhando pra Rebeca.
- Que que você tá me olhando assim, pai? parece até que nunca me viu.
- Como você é parecida com ela! Tudo. A boca, o cabelo, o jeito de olhar. E agora que eu tô percebendo: o teu nariz também é igualzinho o dela, até um pouco de sarda na ponta ele tem; engraçado, eu ainda não tinha reparado. – Debruçou mais na mesa pra olhar pro nariz da Rebeca, derrubou um copo no caminho; desanimou.” (BOJUNGA, p.32, 2006).

Têm-se como elemento preponderante a ligação da semelhança física que o Pai faz de Rebeca com a Mãe, transferindo para ela a possibilidade de convencer a Mãe a não ir embora. Rebeca compromete-se com o Pai a não deixar que a Mãe vá embora, ao mesmo tempo que demonstra preocupação com a atitude do Pai, pedindo para que ele pare de beber. Rebeca toma para si a responsabilidade de resolver tal conflito, compara-se então uma inversão de papéis: o Pai encontra-se desamparado, desorientado, reduzido na sua condição matura, ao passo que a filha, uma criança ainda, sente-se confiante em resolver o conflito, podendo argumentar e impedir a separação da Mãe. O Pai diz que não tem jeito com crianças e que não vai saber cuidar sozinho dela e do irmão, Donatelo. Julga-se então que o pai apenas assumia a função de provedor do lar, ao passo que os cuidados com as crianças ficava a encargo da Mãe.

Em *A Mala*, ocorre a concretização da separação da Mãe no meio familiar.

O objeto mala se constitui como a representação da possibilidade da Mãe não viajar. Rebeca, apreensiva, vê a mãe com a mala praticamente pronta, prestes a ser fechada. Observa a despedida da Mãe com o irmão menor, Donatelo: “viu a Mãe alisando o cabelo do Donatelo; fazendo festa nele de leve; a mão indo e vindo, bem de leve; indo e vindo. Viu tudo de rabo de olho e foi riscando forte, mais forte, mais forte, mai tlá! a ponta do lápis quebrou outra vez.”(p.35). Ela observa também que a Mãe estava vestida de forma diferente ao habitual: “ Viu que a mãe estava de meia, de sapato fechado, de capa de chuva, de bolsa a tiracolo, de cara lavada (de choro?), tão diferente de todo dia.” (p.35). As situações seguintes mostram a Mãe telefonando pedindo um táxi para o aeroporto, quando ouve-se a buzina mãe e filha se olham, a mãe tenta se despedir da filha, porém esta não deixa agarrando-se a mala com o intuito de não deixar a Mãe ir embora:

“ A Mãe soltou a mala; fechou o olho; apertou a testa com a mão feito coisa que estava sentindo uma tonteira ou uma dor de cabeça muito forte.

Rebeca aproveitou pra se agarrar na mala de um jeito que pra Mãe levantar a mala ia ter que levantar a Rebeca também.

E outra vez a buzina tocou.

A Mãe abriu o olho (parecia que a tonteira tinha passado), disse:

- Tchou. – E saiu correndo.” (BOJUNGA, p.38, 2006).

Conforme Candido (1974) em fase de um texto surgem em nosso espírito certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse.

Na concepção de Iser (1996, p. 73), o leitor implícito, enquanto estrutura embutida nos textos, “materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis”.

A Mãe opta por ir embora com o homem amado, contrariando as expectativas do leitor, que de forma solidária, se compadece da dor da filha e do marido, ocorrendo então a desintegração familiar. Ao narrar os fatos, cria-se uma tensão quanto ao desfecho da narrativa. O contexto social não permite, ainda que fosse na década de 1980, em que uma Mãe abandone seus filhos em decorrência de uma aventura amorosa. É o que a autora traz de inovador, de acordo com Coelho:

“Querido pai“A partir de inúmeros continuadores” que seguem nas trilhas batidas, surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: experimentalismo com a linguagem; com a estruturação da narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa Sociedade está assentada.” (COELHO, 1991, p.259).

O último capítulo, mais curto é intitulado O Pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro:

“Não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora.

Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver.Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu? Um beijo da Rebeca.” (BOJUNGA, p.39, 2006).

O entendimento de mundo de Rebeca a leva a acreditar que a Mãe, sem sua mala de roupas, escova de dentes, sem nada, não irá poder permancer muito tempo longe de casa. Estabelece-se então na visão da personagem a esperança que a Mãe retorne ao lar, para junto dela e da família. Essa atitude da personagem tende a fazer com que o leitor se surpreenda, pois mesmo sem a mala de roupas, o mais provável é que a Mãe não retorne, na visão de Rebeca, e pode-se destacar que é a visão de uma criança de 10 anos,

a Mãe poderá retornar. A reação do Pai ao ler o bilhete, fica a encargo do leitor, que com sua imaginação pode preencher esse final.

O desfecho da narrativa na partida da mãe, em detrimento de permanecer com a família, provocando a perturbação das personagens assim como no leitor, que certamente não esperava por esse final, levando ao questionamento de que paixão é tão avassaladora a ponto de ser capaz de uma atitude como a da Mãe de preferir separar-se dos seus filhos para ir embora com o homem amado?

No entanto, é o leitor que irá preencher os espaços vazios demarcados no texto, e quem poderá exprimir uma posição perante o conto absorvido, tomando para si uma reflexão acerca do tema central da obra, e que irá levá-lo a sair de uma maneira diversa daquela pelo qual ele iniciou a leitura, refletindo sobre as possíveis resoluções dos conflitos que se estabelecem não somente em narrativas mas como na própria vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pode ser definida como uma expressão artística por meio da escrita. No decorrer do conto *Tchau*, forma-se um texto narrativo em que cabe ao leitor preencher os espaços vazios que se entrelaçam no texto, aliando para isso à sua imaginação e o seu conhecimento de mundo.

Para Rosenfeld, a literatura pode ser assim definida:

“O que, de fato, “funda” a literatura são as sonoridades das palavras e orações que, quando a obra é lida, são “codadas” (apreendidas com o “ouvido interior”), e diretamente dadas quando ela é recitada. Por isso a literatura costuma ser classificada como arte auditiva. No entanto, o que de fato “constitui” a literatura são as unidades significativas projetadas pelas orações. Através dela e de seus contextos objectuais se manifestam as camadas mais profundas da obra – o mundo imaginário de um romance, poema ou peça. Esse mundo revela-nos, por sua vez aspectos essenciais da vida humana e do universo, interpretações significativas da realidade, em termos tais que não apenas contemplamos ou apreendemos intelectualmente mas sim também vivemos, com participação emocional, as vidas, situações e realidades fictícias.” (ROSENFELD, 1993, p.36).

A maneira como a autora conduz as personagens e o conflito narrativo em *Tchau*, assim como recursos linguísticos, denotam um conto singular direcionado ao público infanto-juvenil. O leitor atribui significados ao texto, tornando-se um sujeito ativo, contribuindo para a semantização da obra analisada.

A leitura é capaz de levar o leitor a uma possível reflexão sobre o tema abordado, contribuindo para sua formação crítica. Assim, deve-se destacar que ao se finalizar uma leitura literária como o conto *Tchau*, o leitor pode alargar os seus horizontes, havendo ou não uma ruptura daquilo que se esperou ao iniciar a leitura.

A importância da prática de literatura nas escolas deve-se principalmente pelos resultados que mostram a falta de hábito de leitura do povo brasileiro, sem levar em consideração que o acesso à livros não podem ser abrangidos por toda a camada da população, sem contar o fator histórico, que distorce a noção de leitura no país à identificação do leitor apenas como leitor literário, letrado.

Deve-se mencionar que as práticas de leitura podem ser incorporadas ao método recepcional em sala de aula, podendo ser uma importante ferramenta na construção de leitores críticos, no qual enxergam a leitura e a literatura como atividades prazerosas, que enriquecem o conhecimento, tornando-se sujeitos ativos na sociedade ao qual se está inserido, contribuindo para uma atitude transformadora nessa sociedade, levando-se em consideração que a literatura amplia horizontes e é capaz de transformar os seus leitores, haja vista que todo texto influencia e tem uma intenção perante o leitor.

Todo texto, no entanto, permite múltiplas interpretações a partir de diferentes leituras.

Assim, pode-se concluir que é possível tornar os alunos atraídos pela leitura de bons livros, capacitando-os na sua formação como leitores, desde que haja uma preparação para isso, na seleção do professor em se trabalhar em sala de aula obras literárias de qualidade, que aprimorem o gosto pela leitura, e tornem esses leitores juvenis aptos a estreitar caminhos por meio da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOJUNGA, L. **Tchau**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009. 132p.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método Recepcional. In: **Literatura: A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. Cap. 6, pp. 81-102.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Cia Editora Nacional, São Paulo, 1974.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: séculos XIX e XX.** 4. ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** 3. Ed. São Paulo, Ática, 1995.

ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. 34. ed. São Paulo, 1996, v.1.

KOCH, I. G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.

LAJOLO, M. **No mundo da leitura para o mundo da leitura.** São Paulo, Ática, 2000.

LIMA, L. C. **Dispersa Demanda. (Ensaio sobre Literatura e Teoria).** Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1981.

ROSENFELD, A. **Prismas do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, Edusp, Unicamp, 1993.

ZILBERMAN, R. **Sensibilização para a leitura.** Maringá: Acta Scientiarum Language, 2008 (v.30, n1, p.19).

_____. **Como e por que ler literatura infantil brasileira.** Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2004.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA BREVE ANÁLISE DOS ESTUDOS CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NA OBRA “LEITE DERRAMADO”, DE CHICO BUARQUE

Leandro Ferreira do Amaral (mestrando)- UNIANDRADE¹

Resumo Este artigo visa à formulação cognitiva das relações pessoais e interpessoais a partir dos estudos culturais, norteando, desta forma, a perspectiva da dignidade da pessoa humana, nas diversas áreas da literatura. Tal trabalho descansa na tese de que a literatura nos proporciona uma ampla análise nos mais diversos setores do conhecimento e, deste modo, norteia um cabedal infinito de possibilidades intra e intertextuais constantes da experiência de literatura que cada indivíduo possui, bem como a construção de conhecimentos contingentes das leituras múltiplas de que lança mão toda análise literária. Objetiva-se, neste, o entendimento de que a literatura pode ser a articulação do que vivemos e sentimos e, ao mesmo tempo se dar em uma esfera ideal dos diversos comportamentos do indivíduo, articulando assim uma abordagem sob a dignidade da pessoa humana, através de algumas reflexões sobre a abstenção deste direito, à dignidade da pessoa humana, implícito presente na obra “O LEITE DERRAMADO”, de Chico Buarque, tendo em vista que tal conduta está diretamente presente em nosso meio social ou quaisquer outras que possibilitem o entendimento do contexto jurídico e de que modo este poderá ser trabalhado e aperfeiçoado, pois tais fatores implicam consequências pessoais e sociais, de modo a alijar o indivíduo em relação à sua dignidade e o respeito devido à pessoa humana. Levando, portanto, a literatura a um patamar de conhecimento e contextualização capaz de propiciar desenvolvimento cognoscível e cognoscível de forma ampla. Sendo assim, procurou-se desenvolver, neste artigo, uma análise voltada a algumas situações apresentadas na obra em questão, bem como uma possível compreensão das inúmeras relações entre indivíduos a partir dos estudos culturais, ora objeto de nossa análise.

Palavras-chave: Dignidade de Pessoa Humana. Expressão Leite Derramado. Estudos Culturais. Literatura.

Introdução

A obra “Leite Derramado” nos proporciona um vasto campo para diversas análises e discussões, pois a forma de como os acontecimentos são apresentados e colocados pelo narrador, nos dá a entender ou correlacioná-los a temas e situações que hoje podemos presenciar em nosso dia a dia, pois pode - se, observar nesta narrativa o

¹Mestrando em Teoria Literária pela Universidade Uniandrade, Licenciado em Letras Português / Inglês, Bacharel em Direito, Pós- Graduado em Ensino da Língua Inglesa e Pós – Graduado em Direito e Processo do Trabalho. Email: ferreira_advogadospg@hotmail.com

uso de ironias e ideologias desorganizadas feitas pelo narrador, o qual, o autor, se utiliza da mistura de ficção e realidade sem longas exposições.

Deste modo, há de se afirmar que o recurso estilístico, ironia, utilizada pelo narrador vem acompanhada de idealizações, preconceitos como a discriminação em relação à dignidade da pessoa humana e outros elementos de alegorização da realidade, proporcionando então, ao leitor, a correlação dessa narrativa com situações presentes em nossa sociedade.

Diante disso, buscar-se-á neste trabalho uma análise mais direcionada sobre os estudos culturais sob a perspectiva da dignidade humana através da narrativa de um senhor idoso, internado em um hospital, filho do senador Assumpção, que busca a todo instante, durante a história, recordar, repetidamente, para a sua filha e as enfermeiras, a sua história e a trajetória decadente de sua base familiar, revivendo a partir de sua memória fatos históricos do Brasil e da mentalidade burguesa incrustada na política brasileira, bem como seus traumas e suas aventuras.

Nesta obra, ora em análise, pode-se verificar a visão que o autor nos propõe da sociedade brasileira, a qual é extremamente pessimista, utilizando-se, desta forma, de preconceitos de classe e de raça, machismo, oportunismo, corrupção, destruição da natureza e até mesmo da delinquência.

Para isso, o narrador, Eulálio, utiliza-se da brevidade em suas explicações, por meio da ordem lógica e cronológica habitual do gênero que é embaralhada, por se tratar de uma memória desfalecente, repetitiva, talvez contraditória, obsessiva e cheias de lacunas para inúmeras interpretações, criando, assim, várias dúvidas ao leitor.

Diante da narrativa feita pelo ancião que se encontra internado em um hospital, nota-se que há nas entrelinhas, dessa obra, inúmeras possibilidades para que o leitor as interprete se acordo com sua “bagagem” de conhecimento, partilhando, desta forma, a ironia do autor.

Pois conforme dito *alhures*, há uma grande pluralidade e possibilidades de abordagens que nos permite realizar. Tudo, neste texto, é conciso e preciso como num labirinto bem concebido, nenhum elemento é supérfluo. Há também um jogo com os espaços onde ocorrem os acontecimentos narrados, bem como as várias casas em que o narrador morou, como as décadas acumuladas em suas lembranças que se sobrepõem e se revezam durante a narrativa. O fato de nem no fim da vida o homem compreender e aceitar o que aconteceu torna seu drama ainda mais lamentável.

Pode-se, portanto, observar, então, nesta narrativa outros elementos que estão diretamente e indiretamente ligados a nossa realidade no que diz respeito à dignidade da pessoa humana, a qual será entendida a partir dos estudos culturais, no qual, este último, proporcionará uma melhor aplicabilidade hoje em nosso ordenamento jurídico, assim como uma melhor relação social entre indivíduos, possibilitando uma reflexão das situações corriqueiras de nosso cotidiano.

O texto nos sugere possíveis reflexões e amadurecimentos sobre nossos comportamentos e sobre situações que de fato vivenciamos, pois uma das ideias do autor é ironizar uma realidade, fazendo com que o leitor tome suas próprias conclusões através de sua narrativa, que não possui um começo meio e fim.

1- Os Estudos Literários E Estudos Culturais

Preliminarmente faz-se necessário mencionar que os primeiros indícios de reconhecimento, histórico-literário, do homem podem ser encontrados nas sociedades do antigo Egito e Mesopotâmia, três milênios antes de Cristo. Já nessa época, havia alguns mecanismos para proteção do indivíduo perante o poder do Estado.

Há quem diga que a concepção de direitos de um determinado indivíduo foi evoluindo conforme a evolução do homem e de suas necessidades a partir de suas próprias contestações como indivíduo no meio o qual este pertencia, ou seja, adequando-se as suas condutas e comportamentos, por meio de ideias e pensamentos de diferentes povos, desenvolvendo-se através de diversas civilizações, mas que tinham em comum as mesmas necessidades, ou seja, a proteção contra o abuso do poder do Estado e a garantia do respeito à dignidade humana.

Desta forma, pode-se verificar que a discussão que será apresentada neste trabalho não é nova, assim como a história do homem, o qual não possui um entendimento holístico de toda a sua própria evolução e existência, talvez pela ausência de escritura e/ou registros dos povos ágrafos da antiguidade.

Segundo alguns estudiosos como Foucault, em *Arqueologia do saber* (1987), em que promove um estudo que demonstra as formações discursivas dos campos do conhecimento. Ele deixa claro que, quando os saberes se organizam em campos disciplinares distintos, tem início à disputa pelo valor e *status* cultural de cada um desses lugares de produção e divulgação do saber.

Nesse sentido, Eneida de Souza, explicita que:

“a elitização cultural não mais se sustenta diante do apelo democrático dos discursos, razão pela qual a literatura deixa de se constituir enquanto texto autônomo e independente – se é que algum dia ela assim pôde ser vista” (1998, p. 193).

Neste diapasão, faz-se necessário estabelecer qual é o lugar da literatura sob o papel dos estudos culturais, na perspectiva de que, de fato ou não, existe um determinado preconceito na relação entre literatura e classe social. Haja vista que, por muito tempo, a literatura era destinada àqueles que detinham uma classe social superior aos demais, ou seja, a literatura era, somente, para a elite, em que esta, muitas vezes, utilizava-se de fatos dos “oprimidos” para sua manifestação e, até mesmo para a satisfação desses.

Todavia, independentemente de qual seja a verdadeira intenção da literatura, pode-se afirmar que, de acordo com Suely da Fonseca Quintana, a qual estabelece que:

“os elementos articulados pelos estudos culturais apontam para o caráter interdisciplinar dos estudos bem como de uma concepção multicultural para abarcar todo o tipo de produção discursiva como a: música, folclore, literatura, pintura, teatro, jornais, telenovelas, entre outros”. (2008, p.71).

Deste modo, a obra “leite Derramado”, de Chico Buarque, estabelece um cabedal de possibilidades, sob a ótica de uma discussão multiculturalista que, esta apresenta a partir dos fatos históricos do Brasil e da mentalidade burguesa incrustada na política brasileira.

Neste íterim, Luiz Alberto Brandão Santos, em seu artigo, “Cristalizações do discurso multiculturalista” (2000), acredita que é possível o esvaziamento do conceito de cultura diante de tantas alternativas de abordagens e diz:

A intensidade da recorrência produz um efeito de esvaziamento: emprega-se tanto determinado conceito que se tem a sensação de que seu significado é impreciso. Os sustentáculos do discurso, cuja função deveria ser garantir sua consistência, transformam-se em pontos cegos, suas principais zonas de instabilidade, fronteira, cultura, minoria, margem, hibridismo, diferença, dissenso, entre outros, configuram uma espécie de névoa teórica, resultado desse processo simultâneo de cristalização e esvaziamento conceitual (p.53).

Portanto, a partir do trecho da obra “O Leite Derramado”, de Chico Buarque, em que o narrador, ora um idoso, com sua melancolia se exprime em pensamentos que se voltam mais para o passado do que para o presente e o futuro, conforme pode-se observar no trecho *in verbis*:

"Ao passo que o tempo futuro se estreita, as pessoas mais novas têm de se amontoar de qualquer jeito num canto de minha cabeça. Já para o passado tenho um salão cada vez mais espaçoso, onde cabem com folga meus pais, avós, primos distantes e colegas de faculdade que eu já tinha esquecido, com seus respectivos salões cheios de parentes e contraparentes e penetras com suas amantes, mais as reminiscências dessa gente toda, até o tempo de Napoleão". (2009, p.)

Assim, como a obra mencionada *alhures*, torna-se importante retomar as palavras de Brandão Santos, o qual apresenta de forma clara e concisa sobre o discurso multiculturalista:

O discurso multiculturalista – e suas manifestações nos Estados Culturais – gosta de anunciar a consciência de que é configurado, exatamente, por deslocamentos. “Deslocamento” é sem dúvida alguma, um *topos* privilegiado, espécie mesmo de justificativa para todos os seus impasses. (...). Entretanto, quando se fala em deslocamento, nem sempre uma pergunta óbvia, espantosa de tão óbvia, é feita: qual é a *direção* do deslocamento?(2000, p.58-59).

Portanto, tal pluralidade de caminhos supracitados acima, a partir do texto de Brandão Santos, verifica-se de uma grande necessidade da utilização da reflexão sobre os aspectos metodológicos e discursivos da crítica que ora se baseia mais na literatura, ora se volta mais para os estudos culturais.

Sendo assim, o autor da obra “leite derramado” intencionalmente deixa inúmeras dúvidas, fazendo com que o leitor possa refletir, através de sua narrativa para que esse tome suas conclusões.

2- A dignidade da Pessoa humana sob a perspectiva da obra “Leite Derramado”

É preciso enfatizar, que a dignidade da pessoa humana – alçada a princípio fundamental pela Constituição Brasileira (CF/88, art. 1º, III) é vetor para a identificação material dos direitos fundamentais – apenas estará assegurada quando for possível ao homem uma existência que permita a plena fruição de todos os direitos fundamentais².

² (CUNHA JUNIOR, Dirley da. A efetividade dos Direitos Fundamentais Sociais e a Reserva do Possível. Leituras Complementares de Direito Constitucional: Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. 3. ed., Salvador: Editora Juspodivm, p. 349-395, 2008. Material da 4ª aula da disciplina Teoria Geral dos Direitos e Garantias Fundamentais, ministrada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu TeleVirtual em Direito do Estado –UNIDERP/REDE LFG)

A dignidade da pessoa humana é um princípio construído pela história, pois consagra um valor que visa proteger o ser humano contra tudo que lhe possa levar ao menoscabo³.

A dignidade da pessoa humana não é vista pela maioria dos autores como um direito, pois ela não é conferida pelo ordenamento jurídico. Trata-se de um atributo que todo ser humano possui independentemente de qualquer requisito ou condição, seja ele de nacionalidade, sexo, religião, posição social entre outros.

É considerada como o nosso valor constitucional supremo, o núcleo axiológico da constituição.

Considerada o núcleo em torno do qual gravitam os direitos fundamentais. Para que possa ser protegida e concedida, a Dignidade da Pessoa Humana (DPH) é protegida pela CF/88 em seu primeiro artigo, entendendo-se como fundamental e primordial ser apresentado como o primeiro diante de tantos outros, também fundamentais, encontrados em seu texto.

Diante disso, faz-se necessário analisar o artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 88, que assim diz:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

III - a dignidade da pessoa humana;

Após a análise dos direitos fundamentais, essenciais à sociedade, entende-se necessário e fundamental um olhar sobre esses aspectos na obra *leite derramado*, a qual a partir de alguns trechos, ora narrado, pode-se refletir sobre a dignidade da pessoa humana, conforme trecho da obra abaixo:

É o tal negócio, me arrancam da cama, me passam para a maca, ninguém quer saber dos meus incômodos. Nem bem acordei, não me escovaram os dentes, estou com a cara amassada e a barba por fazer, e com este péssimo aspecto me fazem desfilar sob a luz fria do corredor que é um verdadeiro purgatório, com um monte de gente estropiada pelo chão, fora os vagabundos que vêm ali a fim de ver desgraça. Por isso puxo o lençol e cubro meu outrora belo rosto, que logo tornam a expor para não parecer que estou morto,

³ Sobre o tema, ver NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, Saraiva, 2002; SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, Livraria do Advogado, 2002; Rosenvald, Nelson. Dignidade da Pessoa Humana e boa-fé no Código Civil. São Paulo: Saraiva 2005; CAMARGO, Marcelo Novelino. “O conteúdo Jurídico da Dignidade da pessoa humana”. In: CAMARGO, Marcelo Novelino (org.). Leituras complementares do Direito Constitucional: Direitos Fundamentais. 2ª ed, Salvador: Juspodivm, pp. 113-135, 2007.

porque causa má impressão, ou é vexatório para maqueiro transportar defunto. Depois tem o elevador, onde todos olham sem cerimônia para a minha cara, em vez de olhar o chão, o teto, o mostrador de andares, porque também não custa nada olhar para um traste. Lá em cima vem outro corredor cheio de ziguezagues e lamentações e urros, por fim a velha sala de tomografia, e não sei a quem aproveita tamanho transtorno. Já tirei não sei quantos raios X, já me reviraram todo, e no fim não dizem nada, nunca me apresentaram uma chapa de pulmão. (2009, p. 31-32)

Verifica-se, portanto, no trecho mencionado acima a ofensa à integridade física do narrador, ora um senhor idoso internado, que sofre em um leito de um hospital, devido as formas de tratamento que este recebe por parte dos funcionários e demais pessoas que ali passam. A falta de visão da dignidade da pessoa humana, os quais remetem-se ao surgimento de uma nova classe – a burguesia - em meio às barbáries cometidas, quanto a violação dos direitos de integridade do ser humano, fruto da centralização dos poderes em figuras despóticas, como reis e senhores feudais.

Esta evolução culminou nas constituições de grande vulto mundial, como a constituição alemã de Weimar, a qual positivou diversas normas que resguardassem os direitos fundamentais do ser humano, entre estes os de personalidade, como é entendido e positivado no Código Civil de 2002, vigente até a data de hoje.

Os direitos de personalidade constituem o grande grupamento das garantias individuais, este se dividindo em dois outros subgrupos distintos, porém intrinsecamente relacionados – direitos à integridade física e à integridade moral.

Destarte disso, é através da literatura e dos estudos culturais a partir dos fatos históricos que se pode e/ou poderá regulamentar a conduta do homem em sociedade, estabelecendo meios coercitivos e de penalidades àqueles que vierem a praticar qualquer conduta tipificada como ilícita em nosso ordenamento jurídico.

3- Os estudos culturais a partir do capitalismo do Brasil

Inicialmente para que se possa compreender os estudos culturais, faz-se necessário entender que estes se utilizam de uma interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, envolvendo, assim, diversos ramos do conhecimento.

Nesse sentido, de estudos culturais, verifica-se a necessidade de uma abordagem sobre questões capitalistas / históricas do Brasil, buscando, desta forma, um entendimento literário – histórico a partir da obra “leite derramado”.

Assim, Segundo Pereira e Koshiba (1990), com a colonização no Brasil, a exploração da madeira e do ouro e com a criação das capitanias hereditárias, nascem os primeiros burguês no país, assim como Eulálio, ora narrador na obra em análise, sendo este fruto de uma elite social.

Desse modo, o início da economia brasileira foi colonial, especializada em completar a economia metropolitana de Portugal, exportando matéria-prima e importando produtos industrializados para a nova colônia.

Pereira e Koshiba afirmam que:

De acordo com o historiador Sérgio Buarque de Holanda a expedição de Martin Afonso de Sousa pode ter sido considerada um marco, pois foi realmente a partir de seus resultados que se estabeleceram no Brasil as capitanias hereditárias. Quando chegou ao Brasil, a expedição dividiu-se em duas: uma em direção ao Norte, até o Maranhão, e outra ao Sul, até o rio da Prata, que fundou São Vicente, em 1533 onde se construiu o primeiro engenho de açúcar, o de São Jorge, em 1533. (PEREIRA e KOSHIBA, 1990, p. 30)

Através deste contexto, a expansão de territórios e grande índice lucrativo para a colônia de Portugal, os índios, que aqui viviam, eram forçados a aceitar as leis impostas pelo homem branco recentemente chegado. Porque o índio tinha uma cultura diferente do homem branco europeu, fazia suas tarefas de acordo como era necessário para a sua subsistência e não aceitava ser escravizado.

Na visão de Schmidt:

Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intenso, regular e compulsório exigido pelos europeus. Não se tratava de vadiagem ou preguiça, mas de fazer apenas o que era necessário para garantir a sobrevivência. Por isso, resistiram à escravidão pela guerra, pela fuga e pela recusa ao trabalho compulsório. Eram vítimas de doenças como sarampo, varíola e gripe, contra as quais não tinha resistência biológicas, o que resultou em baixas significativas da população indígena. (SCHMIDT, 2005, p. 194)

A partir desse contexto, o tráfico negreiro abriu um setor do comércio colonial altamente rentável, e representou poderosa alavanca à acumulação de capitais, baseando-se no latifúndio e trabalho escravo africano.

Contudo, na burguesia agrária a sociedade civil foi composta de donos de escravos e de quem detinha terra e capitais. Sendo assim, por causa da apropriação de capital aconteceu no Brasil a escravidão, que teve seu início com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI.

Conforme Domingues e Leite estabelecem que:

Se o objetivo último era a acumulação de capitais na Europa, não se justificava a utilização de mão-de-obra assalariada, pois esta implicava uma movimentação de recursos metropolitanos na área colonial. Além disso, o trabalho assalariado significava

que uma parte da renda regada na colônia não seria revertida para a metrópole (porque utilizada no pagamento dos trabalhadores). (DOMINGUES e LEITE, 20n/c, p. 57)

Visto que, os portugueses traziam os negros africanos para utilizar como mão-de-obra escrava, estes eram vendidos como se fossem mercadorias, os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos.

Ainda, de acordo com Domingues e Leite:

O colono comprava o negro e pagava ao traficante *metropolitano*. O dinheiro da venda do negro retornava à Europa. Era por tal “caminho” (África-América-Europa) que a comercialização do negro representava uma fonte de rendas para a metrópole. O tráfico negreiro foi atividade controlada pelos portugueses desde o século XV. (DOMINGUES e LEITE, 20n/c, p. 58)

Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior forma possível. Trabalhavam muito (de sol a sol), recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Passavam as noites nas senzalas⁴ acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite⁵ era a punição mais comum no Brasil Colônia.⁶

De acordo com Koshiba e Pereira:

Um autor do século XVII, Jorge Benci, ao legitimar a escravidão, fez um relato sobre a técnica de distribuição dos açoites: “Suposto pois que o castigo deva ser moderado e não governado pela paixão: pergunto eu agora aos senhores do Brasil se é castigo razoável cortar-lhes as orelhas ou os narizes; marcá-los no peito, ou ainda na cara; abrasar-lhes os beiços com tições ardentes? (KOSHIBA e PEREIRA, 1990, p. 46 e 47).

⁴ “Senzala” era uma espécie de habitação ou alojamento dos escravos brasileiros. Elas existiram durante toda a fase de escravidão (entre o século XVI e XIX) e eram construídas dentro da unidade de produção (engenho, mina de ouro e fazenda de café). As senzalas eram galpões de porte médio ou grande em que os escravos passavam a noite. Muitas vezes, os escravos eram acorrentados dentro das senzalas para evitar as fugas. Costumam ser rústicas, abafadas (possuíam poucas janelas) e desconfortáveis. Eram construções muito simples feitas geralmente de madeira e barro e não possuíam divisórias. Os escravos dormiam no chão duro de terra batida ou sobre palha. Costuma haver na frente das senzalas um pelourinho (tronco usado para amarrar o escravo para a aplicação de castigos físicos). Algumas fazendas do interior do Brasil preservaram estas senzalas que hoje são visitadas como pontos turísticos. Mostram um aspecto importante da história de nosso país: a falta de humanidade com que os africanos foram tratados durante séculos no Brasil. Cf. SUA PESQUISA. **A escravidão no Brasil**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/colonia/senzala.htm>>. Acesso em 20 set. 2012.

⁵ “Açoite” 1. Tiras de couro ou cordas pendentes de um cabo com as quais se bate para castigar ou flagelar. 2. Golpe dado com açoite. 3. Pancada dada nas nádegas. 4. Castigo, flagelo, calamidade. 5. Chicote. 6. Açoite. **Web Dicionário**. Disponível em: <<http://webdicionario.com/a%C3%A7oite>>. Acesso em 10 nov. 2012.

⁶ SUA PESQUISA. **A escravidão no Brasil**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/escravidao.htm>>. Acesso em 20 set. 2012.

Após esta fase e com o crescimento do capitalismo industrial houve a exigência de um novo tipo de colônia, ocasionando a produção de matéria-prima em massa.

Devido a este fato, começa a ser cobrado dos industrialistas uma nova forma de suprir essa produção, necessitando que o mercado abrisse novas portas para o comércio exterior, expandindo as relações comerciais; o trabalho escravo já não era viável aos burgueses, pois esses necessitavam de mercado consumidor assalariado.

De acordo com Freyre (1999), através da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, abolia a escravidão no Brasil. Dessa forma, mais de 700 mil escravos negros foram libertados. O Brasil foi o último país a libertar seus escravos.

Mesmo após a abolição, a vida dos negros brasileiros continuou muito difícil. Contudo, o estado brasileiro não se preocupou em oferecer condições para que esses escravos livres pudessem ser integrados no mercado de trabalho formal e assalariado.

Nesse sentido observa que:

Se a lei deu a liberdade jurídica aos escravos, a realidade foi cruel com muitos deles. Sem moradia, condições econômicas e assistência do Estado, muitos negros passaram por dificuldades após a liberdade. Muitos não conseguiam empregos e sofriam preconceito e discriminação racial. A grande maioria passou a viver em habitações de péssimas condições e a sobreviver de trabalhos informais e temporários.

Desse modo, observa-se que após o período pós-abolicionista, os negros ainda eram vistos com um grande preconceito pela sociedade brasileira e a preferência pela mão-de-obra europeia aumentou excessivamente no Brasil.

Entretanto, mesmo no final do século XX, o racismo continuou ocorrendo de maneira velada no meio social brasileiro. Com a Constituinte de 1988, ou seja, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), o racismo passou a ser considerado crime. “inafiançável” e “imprescritível” conforme o artigo 20, que cita:

ART. 20 - Praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional (pode pegar pena: reclusão de dois a cinco anos).

(Disponível

em:

<http://www.advogado.adv.br/artigos/2000/edisonmaluf/crimesderacismo.htm>)

A partir disso, muitas foram as formas de protesto que impulsionaram os movimentos que lutaram pela causa do negro no Brasil. Em 1978, criou-se o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR) depois foi simplificado

para Movimento Negro Unificado (MNU) que lutava contra o racismo e a exploração do trabalhador e a organização nos sindicatos e partidos políticos.

Através disso, o Movimento Negro também lutou pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares.

Lima e Santos abordam que:

Uma das medidas efetivas para o combate à discriminação nas escolas brasileiras diz respeito à implementação da Lei no. 10639/03. Tal lei, sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais (públicos) e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, política e econômica. Em parte de seu texto, acrescenta à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *in verbis*:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (LIMA e SANTOS, 2012, p. 267)

Para esse fim o Ministério da Educação e Cultura (2003) (MEC), promoveu Fóruns Estaduais de Educação e diversidade Étnico-Racial, também incentivou a produção de estudo e pesquisa para os educadores. A reflexão crítica deve ser trabalhada com os professores para que esta o conduza a uma reavaliação do processo de ensino. Assim torna-se possível uma mudança de atitude.

Do mesmo modo Ferreira reforça:

Quanto ao papel do ensino, afirma que este não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, até a categoria de intelectual tornar-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (FERREIRA, 2010, p. 83)

Gadotti (1993) explica que a maneira de mudar o comportamento acontece através da orientação e da reflexão. Nesse sentido, educação é, portanto, uma ação que procura construir em cada ser humano o ser social.

Ainda Gadotti expõe:

A educação não acontece num vácuo cultural, nem tampouco fora do contexto político. Nesse sentido resgatar o cotidiano a partir da noção histórica, possibilita um clima de

discursão e diálogo nas dimensões política como educativa e isto vale tanto para o sujeito como para o coletivo. (GADOTTI, 1993, p. 63)

Com a análise de Ferreira (2010) é possível observar que no decorrer do tempo muitas foram às conquistas no sentido de combater a discriminação racial e que também foram muitos os avanços sobre os direitos da criança e do adolescente. Sendo assim, tais direitos começam a ser revogados com o passar do tempo na sociedade.

Ainda Ferreira ressalta que:

A Constituição deixa claro que o objetivo dos direitos sociais, ou seja, da educação, é o bem-estar e a justiça social, a fim de assegurar a todos existência digna, com a diminuição das desigualdades, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social; para tanto, busca erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, conduzir o aluno à formação para o trabalho. (FERREIRA, 2010, p. 35).

De acordo com o colapso do mercado internacional do café em 1930, começa no Brasil a era industrial. Conforme Andrade (2001) “O começo do desenvolvimento industrial no Brasil foi favorecido pela crise das economias industrializadas nos anos 30 e durante o período da Segunda Guerra.”

Ainda na visão de Andrade (2001), em 1950 a expansão capitalista seguiu a tendência de monopolização, a concentração de capital e renda deram-se com a redução salarial e a intensificação da jornada de trabalho.

A renda dos brasileiros possui fatores enraizados desde os tempos das capitâneas hereditárias que concentravam a posse de terras, ficando uma massa de pessoas desassistidas.

Através disso, Rebouças explica:

A noção popular de que poucos com muito e muitos com pouco gera conflitos sociais e mal estar humano ainda é considerada a principal causa da desigualdade social no Brasil e em diversos países do mundo. A desigualdade social no Brasil, apesar dos avanços da primeira década dos anos 2000, ainda é considerada uma das mais altas do mundo. (REBOUÇAS, 2012, p. 01)

Assim, observa - se que a desigualdade social prejudica cidadãos de todas as faixas etárias, principalmente os jovens de baixa renda, impossibilitados de ascender socialmente pela falta de uma educação de qualidade, de melhores oportunidades no mercado de trabalho e de uma vida sadia e digna.

Desta forma, nota-se que as transformações ocorridas a partir de um determinado contexto histórico, torna-se cada vez mais necessário repensar o termo cultura, sem tentar manter a antiga dicotomia entre “alta” e “baixa” cultura.

Nesta perspectiva, Eneida Maria de Souza contribui dizendo:

A ausência de um lugar fixo para o saber se circunscreve apenas ao discurso literário, pois a questão abrange todo e qualquer tipo de discurso. Por isso, o debate em torno dos lugares disciplinares tem cheiro de fruta passada e já deveria estar produzindo outros frutos que enriqueceriam os estudos literários comparatistas e culturais (2002, p.85).

Considerações finais:

A obra *O leite derramado* nos dá uma abertura para fazer diversas análises e em diferentes ramos do conhecimento a partir dos estudos culturais. Entretanto, buscou-se uma análise mais direcionada aos aspectos culturais sob a perspectiva da dignidade da pessoa humana, através dos acontecimentos apresentados durante a narrativa. Pois tais, quesitos, vistos como históricos, são e foram fundamentais e essenciais para a vida em sociedade, propiciando, desta forma, uma nova abordagem voltada para uma visão sobre esses aspectos relacionados à dignidade da pessoa humana, sendo este um assunto de extrema importância e de grande destaque hoje em nosso meio social.

Sugere-se, ainda, que o leitor, deva ater-se ao contexto histórico da narrativa através de determinadas condutas e comportamentos apresentados pelo narrador em um leito hospitalar e, que a partir desses fatos históricos narrados é que se pode regulamentar a conduta do homem em sociedade, estabelecendo meios adequados para a convivência em uma determinada sociedade, privando, desta forma, todo e qualquer conduta tipificada como ilícita e incoerente ao que se espera em determinadas sociedades.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Regis de Castro. Brasil: A economia do capitalismo selvagem. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n57/a02n57.pdf>>. Acesso 23 ago. 2012

AMARAL JÚNIOR, Alberto do. PERRONE-MOISÈIS, Cláudia (org). O cinquenário da Declaração dos Direitos do Homem. São Paulo. Editora da Universidade e São Paulo, 1999 - Biblioteca Edusp de Direito, 6.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37. Ed. Ver., e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

Buarque Chico Leite derramado / Chico Buarque. - São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL, Código Civil. Lei 10.406 de 10.01.2002.ed. São Paulo; Saraiva (Legislação Brasileira),2004.

CAMARGO, Marcelo Novelino. “O conteúdo Jurídico da Dignidade da pessoa humana”. In:

CAMARGO, Marcelo Novelino (org.). Leituras complementares do Direito Constitucional: Direitos Fundamentais. 2ª ed, Salvador: Juspodivm, pp. 113-135,2007;

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. Curso de Direito Constitucional. 2ª ed., Salvador: Editora Juspodivm, 2008.

_____.Constituição da República Federativa do Brasil. 31.ed.,atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2003. Coleção Saraiva de Legislação.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. O Estatuto da criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010

FOCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe B.Neves. Rio de Janeiro: Universitária, 1987.

LAFER, Celso. Resistência e realizabilidade de tutela dos Direitos Humanos no plano internacional no limiar do Século XXI. p 442-452.

Magna Carta. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Magna_Carta, acessado em 11/01/2008

MACHADO, Fernanda. Capitalismo e revoluções das novas tecnologias. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia/capitalismo-industrial-capitalismo-e-revolucoes-das-novas-tecnologias.jhtm>>. Acesso em 26 ago. 2012.

MARX & ENGELS. Manifesto do Partido Comunista 1848. Porto Alegre: L&PM, 2001.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana,Saraiva, 2002;.

SANTOS, Luiz Alberto Brandão. Cristalizações do discurso multiculturalista. In PEREIRA, Maria Antonieta; REIS, Eliana Lourenço de L.(Org). Literatura estudos culturais. Belo Horizonte: UFMG,2000.p.53-59.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, Livraria do Advogado, 2002;

SOARES, Angélica. Gêneros Literários. Ed. Ática, 7ª Ed. São Paulo, 2007.

SORONDO, Fernando. Os Direitos Humanos através da História. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/sorondo/sorondo3.htm>, acessado em 11/01/2008.

SOUSA, Rainer. Origem do capitalismo. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiag/origem-capitalismo.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2012.



SOUZA, Eneida Maria de. O lugar da literatura. In Crítica Cultural. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 79-88.

SOUZA, Francisco Djacyr Silva. Dinheiro um mal do século. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/sociais/sociedade/dinheiro-um-mal-do-seculo-10416/artigo/>>. Acesso em 28 set. 2012.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA ESCOLA INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E DE QUALIDADE

Rafael Olsen (especialista) IBPEX

Victor Ricardo Romero Masgo (graduando) UEPG

0 – Introdução

Este trabalho inicia-se propondo uma análise da educação indígena no Brasil através de uma retrospectiva histórica, destacando aspectos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas publicado no ano de 1998, buscando informações para a discussão sobre a diferenciação da escola indígena, primando pelo respeito a diversidade cultural e à língua materna. A carência de fontes e a atenção que deve ser dedicada aos assuntos relacionados à educação indígena justificam a necessidade de discussões pedagógicas que estimulem projetos educativos que visem a melhoria da educação escolar indígena. É essencial a consideração de princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros. A Constituição de 1988 e a nova LDB 9394/96 garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, propõe-se assim, um levantamento de ideias sobre os instrumentos jurídicos e burocráticos que foram instituídos para uma sociedade que inicialmente se representou como homogênea.

1 - A educação indígena no Brasil

O processo de educação indígena no Brasil inicia-se com a colonização portuguesa, a história revela que foram utilizados métodos de controle político para assegurar as ações de exploração colonial, nesse contexto, a escola cumpriu o papel de colaborar com as práticas que levaram a submissão dos povos nativos, a invasões de suas terras, a destruição de suas riquezas e a negação de suas culturas. Foi o uso da escola como instrumento de controle e dominação colonial.

No início da colonização, durante os séculos XVI e XVII, a educação foi promovida, essencialmente, por missionários enviados pela Coroa Portuguesa. Com o passar do tempo a educação indígena foi transferida para alguns fazendeiros ou moradores comuns de regiões vizinhas aos índios, mesmo assim, a civilização e a conversão dos índios continuaram sendo o objetivo principal da escola.

Após a Independência do Brasil, em 1822, a situação permaneceu a mesma, havia no Projeto Constitucional a proposta da criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Já em 1834 a responsabilidade é transferida para as Assembléias Provinciais e os Governos Gerais, eles ficam incumbidos de ofertar a educação indígena e estabelecer colônias, este cenário permanece até o início do século XX.

Em 1906 a educação dos índios passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura e em 1910 passa a ser responsabilidade de um órgão criado especificamente para tratar das questões indígenas é o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Este órgão passa para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio no ano de 1930 e em 1934 passa para o Ministério da Guerra, volta para o Ministério da Agricultura no ano de 1939 e permanece até 1960 quando é extinto. O currículo e o regimento das escolas organizadas pelos SPI eram idênticos aos das escolas rurais, alfabetização em português e atividades profissionalizantes.

A partir de 1951, influenciado pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), iniciam-se no Brasil as primeiras propostas de implantação de uma educação bilíngüe para os povos indígenas, contudo os técnicos do SPI não a consideraram adequadas às necessidades de incorporação dos índios à comunhão nacional como era a proposta da Lei.

Após a segunda guerra mundial percebe-se que a valorização e o respeito da diversidade cultural é essencial para a manutenção da paz planetária, a UNESCO elege a educação como centro motor para a implantação de medidas que visem a tolerância e a convivência pacífica entre os povos.

Outras reflexões surgem com a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada em Genebra pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho no ano de 1957, nela são apresentada diversas propostas relativas à proteção e integração das populações indígenas e outras

populações tribais e semitribais de países independentes, relacionado à educação são publicado nesta Convenção as seguintes propostas:

Artigo 21 - Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Artigo 22 - Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

Artigo 23 - Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna, ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

Artigo 24 - O ensino primário deverá ter órgão objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrarem na comunidade nacional.

Artigo 25 - Deverão ser tomadas medidas de caráter educativo nos demais setores da comunidade nacional e, especialmente, nos que forem mais diretamente ligados às populações interessadas; a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas.

Artigo 26 - Os governos deverão tomar medidas adaptadas às particularidades sociais e culturais das populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais. Se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente difundidas nas línguas dessas populações.

Essas propostas só foram incorporadas ao cenário brasileiro uma década depois, em 1966 e reafirmadas no Ato Institucional nº 1 de 1969, ano que foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão sucessor do SPI, tendo como objetivo principal a aceleração do processo de integração dos índios.

Historicamente, a escola foi utilizada como instrumento do Estado, para submeter e integrar os povos indígenas as ideias e práticas da sociedade dominante, ou

seja, um controle hegemônico da cultura ocidental instituído pelas práticas pedagógicas. A resistência indígena também é histórica, vai desde a indiferença até a recusa ao aprendizado de conteúdos impostos pelo Estado.

A partir da década de 70, os povos indígenas iniciaram lutas, com o apoio de seus aliados, para se apropriar da escola, convertendo-a em um instrumento a serviço de seus projetos de futuro. Trata-se fundamentalmente de transformar a instituição escolar, de tradição colonialista e integracionista, em espaço que dialoga e colabora com a educação tradicional e com a superação do preconceito e da exploração econômica. Dessa forma, a educação escolar adquiriu um novo sentido e assumiu um valor positivo, integrando-se à luta pela autonomia dos povos indígenas (Cimi, 2001, p. 183).

As conquistas das lutas indígenas aparecem na Constituição Federal de 1988 que retoma os princípios formulados pela Convenção 107 da OIT, publicando artigos que versam sobre educação, cultura e direitos, em destaque:

Art.210 § 2 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Além desses dispositivos legais, outras ações influenciaram na educação indígena, a coordenação da educação indígena passa da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1991, tendo o Estado e o Município como responsáveis por sua execução. Ainda em 1991, a Portaria intemministerial nº 559 estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs), definindo como prioridade a formação continuada de professores índios e de pessoal técnico para atuar nessa área. Em 1994 o MEC publica as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rege todas as questões de educação do país. Em 2001 a Lei 10172 cria o Plano Nacional de Educação. Em 2004 surge a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, neste ano também ocorre a promulgação da Convenção 169 da OIT.

A Convenção 169 da OIT, em vigência desde 1991 é ratificada por 13 países latino-americanos, inclusive o Brasil, ostenta um estatuto de lei nacional orientando que os países signatários incluam os indígenas nas estratégias de desenvolvimento nacional, com as seguintes recomendações: que seja aceita a diversidade étnica e cultural como um elemento positivo, que sejam resolvidos os problemas de titulação de terras pendentes, que sejam garantidas as condições de acesso ao emprego aos indígenas de forma igualitária, que seja promovida a formação profissional vinculada ao artesanato e as indústrias rurais, que se garanta o acesso à previdência social, educação e saúde, que se vele pela adequada representação dos povos indígenas e suas culturas nos meios de comunicação, que seja facilitado o desenvolvimento de contatos e cooperação entre os índios através das fronteiras, que se reconheça o direito à organização social, que se garanta a participação nos processos de tomada de decisões que lhes competem, por meio de mecanismos de consulta sobre as atividades desenvolvidas em seus territórios (Faustino, 2012, p. 95).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma base jurídica para a educação indígena, possibilitando o trabalho de forma específica e diferenciada e respaldando as ações da LDB. Iniciava-se assim, o resgate da dívida secular que existiu no Brasil relacionado a questões da diversidade cultural.

No Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngüe e intercultural teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988 – inspirada na constituição espanhola de 1976 que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais – sendo a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos (Faustino, 2012, p. 99).

Em 1998 foi encaminhado às escolas o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI), neste documento constam as orientações pedagógicas e curriculares gerais das diversas áreas do conhecimento, Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que devem constar nos conteúdos das escolas indígenas. No documento há muita participação indígena, sendo esse um destaque positivo ao material, em vários momentos há falas, experiências e opiniões de professores e lideranças indígenas.

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença – exigido no Brasil pela Constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades de valor inestimável (Brasil, 1998, p. 22).

Em 1999, o Parecer nº 14 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), apresenta a estrutura da escola indígena e a necessidade da formação dos professores de forma continuada, traz também a importância do currículo ser flexibilizado de acordo com a Constituição em seu artigo 210. Em 1999 foi elaborada a Resolução nº 3 da CNE/CEB que fixa as Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Em 2008 a Lei Federal nº 11.645 foi publicada para incluir a educação indígena na LDB, ela incluiu no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Esse acompanhamento histórico demonstra como foi a luta dos povos indígenas e a quantidade de ações que ainda são necessárias para resgatar e preencher essa lacuna na educação brasileira, possuir definitivamente uma educação indígena de qualidade.

2 - Conhecimentos práticos e milenares

Os conhecimentos indígenas são milenares, eles vêm de muito tempo antes da conquista portuguesa, os indígenas possuem um conhecimento prático de sua realidade que os possibilitou viver e desenvolver uma civilização humana equivalente a qualquer outra existente. Seus saberes atendem seus desejos e necessidades, suas crenças, valores, cultura atendem as demandas comunitárias e garantem um modo de vida específico de seus membros.

O índio pauta seus conhecimentos, principalmente, na percepção da natureza, adaptando-os às suas atividades diárias.

Os principais saberes indígenas estão ligados a percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial (Luciano, 2006, p. 170).

A natureza é a fonte do conhecimento, tendo o homem o papel de desvendá-la, compreendê-la e contemplá-la, este é um ensinamento perene que serve de orientação para qualquer civilização, expressa a busca de uma adaptação perfeita entre o homem e o seu meio ambiente, desperta a conscientização do homem e seus limites, respeitando e seguindo a lógica do funcionamento da natureza. O saber indígena é acumulado no

decorrer da vida e transmitido de geração a geração para o benefício e funcionamento de sua comunidade.

A linguística será outro ponto de destaque nas comunidades indígenas, são várias línguas existentes no país que expressam as características e a cultura de seus falantes.

É importante entender que as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria. Esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar a imensa diversidade linguística aqui existente (Brasil, 1998, p. 116).

A língua está intimamente ligada a questões de identidade, ela é uma das conquistas da Constituição Federal e requer atenção e muito trabalho para a sua correta aplicabilidade nas comunidades indígenas.

As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilingüismo. No município acreano de Assis Brasil, por exemplo, as línguas Jaminawa, Manchineri e o Português convivem numa mesma escola. Também em uma mesma escola indígena, no Rio Uaupés, podem-se encontrar crianças falantes de Tukano, Tuyuka, Desano e Português. E por estarem próximas à fronteira com a Colômbia, são usadas, no dia-a-dia de aldeias da região do Rio Içana, também no Alto Rio Negro, quatro línguas: o Baniwa, o Nheengatu, o Português e o Espanhol. É, freqüentemente, muito complexa e heterogênea, portanto, a situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas, como também muito heterogêneo pode ser o **repertório verbal** de cada um de seus membros. ["Repertório verbal" refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo: os sujeitos monolíngues têm apenas uma língua no seu repertório verbal, os bilíngües têm duas, os trilingües têm três etc] Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngües/multilíngües ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngües/multilíngües receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas) (Brasil, 1998, p. 116).

Partindo das análises de conhecimentos, costumes, tradições e linguagem, observa-se que os índios possuem toda uma estratégia própria que permite a manutenção da sua educação, são sistemas próprios e eficientes que garantiram sua sobrevivência e perpetuação de sua comunidade. A escola indígena deve considerar os saberes de sua comunidade, suas tradições e cultura e também possibilitar o acesso a outros conhecimentos universais que permitam capacitá-los para a interação social a partir do momento em ocorre um contato e a interação necessária com a sociedade global.

3 - A educação Indígena na prática escolar

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (Luciano, 2006, p. 129).

Atualmente ocorre reuniões de organizações indígenas espalhadas por todo o Brasil, esses encontros possibilitam a troca de experiência, discussões, reflexões e debates que visam o aprimoramento da educação indígena. A partir de 1994 o movimento priorizou encontros locais para melhor articulação entre os professores. Desde 1988 o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia se reúne para discutir os problemas das escolas da região. Eles ajudaram a elaborar os 15 pontos do documento “Declaração de Princípios” em 1991 durante o IV Encontro que ocorreu em Manaus. A Declaração de Princípios é uma proposta de política educacional que tem a intenção de fortalecer e servir de base para os projetos de constituição de escola indígena.

A Declaração apresenta as seguintes propostas:

- 1 — As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- 2 — As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;
- 3 — As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
- 4 — É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias —consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
- 5 — É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional;
- 6 — É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
- 7 — É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;

- 8 — As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
- 9 — O Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
- 10 — As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;
- 11 — É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;
- 12 — As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;
- 13 — Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;
- 14 — Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas de acordo com a Constituição Federal;
- 15 — Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.

As organizações indígenas já conquistaram boas vitórias no campo da educação, decorrentes das reuniões e ações sugeridas é possível observar na prática a melhora nos indicadores de participação em escolas indígenas criadas no Brasil, tanto quanto ao número de alunos quanto ao número de professores indígenas. Ainda existe a preocupação de melhorar os mecanismos administrativos que garantam aos povos indígenas o desenvolvimento de processos pedagógicos próprios e independentes que resgatem, mantenham e valorizem suas culturas e tradições.

A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. Sabemos que esta é inclusive a perspectiva apontada pelos “Novos Parâmetros Curriculares do MEC”, nos quais a questão da diversidade cultural figura entre os temas transversais (Luciano, 2006, pg. 147 e 148).

Para que haja uma escola verdadeiramente indígena, muitos detalhes devem ser considerados.

Primeiro, a escola deve ser pensada e implantada a partir dos projetos de vida dos povos indígenas, das suas culturas e dos processos próprios de aprendizagem. E isso só acontecerá se a escola for autônoma, capaz de planejar, gerenciar e executar o trabalho pedagógico. E, necessariamente, deve ser pautada nas pedagogias próprias e nos objetivos definidos comunitariamente, sem que seja preciso se alinhar ao modelo dominante. É necessário também que a direção e os professores sejam indígenas, escolhidos livremente nas aldeias, a partir de critérios próprios e do papel a eles conferido (Cimi, 2001, p.183).

Nessa linha, uma das principais intenções é mudar a mentalidade das pessoas que ainda tenham discursos que resgatem e perpetuem a visão colonial, fazendo-os perceber a mudança dos tempos, a valorização, honra e riqueza que representam a diversidade, passando a respeitar, valorizar e orgulhar-se das diferentes culturas que existem no país, nesse processo, a importância reside na tarefa da escola de não descuidar-se, colocando em prática um currículo que valorize as identidades e contribua com a manutenção dos projetos coletivos de comunidades indígenas, abrindo espaço para a participação e gestão direta de representantes e integrantes dos povos indígenas, primando pela qualidade e resgatando os conhecimentos e tradições da comunidade que está inserida.

4 - Considerações finais

É urgente e complexa a questão da educação indígena no Brasil, a implementação de uma educação que leve em consideração a particularidade e necessidades específicas desta comunidade, assim como preconiza a Constituição Federal é uma conquista que encontra-se em fase de regulamentação, de efetivamente sair do papel e colocar-se em prática, para que essa proposta se concretize é necessário um esforço da sociedade brasileira no apoio destas ações, é fundamental discutir e debater sobre o tema da valorização dos conhecimentos dos índios nas oportunidades que surgem no dia-a-dia e essencialmente nas escolas que cumprem o papel de representação social num espaço próprio para a implementação da cidadania, a escola possui a responsabilidade de promover a valorização da diversidade cultural, a manutenção das tradições e o respeito as comunidades indígenas, enfim, a promoção dos direitos garantidos pela Constituição do país.

A conclusão deste trabalho volta-se para a atuação pedagógica oferecida aos alunos indígenas e a comparação destas atividades com o pleno exercício da cidadania além de um destaque especial para a interculturalidade dos povos indígenas bem como, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais.

Destaca-se assim, a necessidade de continuar abordando questões que atendam aos interesses das comunidades indígenas, a sua inserção na história do país e o rompimento com a linha de ensino fundamentada em apenas uma civilização.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500 : Construindo uma nova história**. São Paulo : Editora Salesiana, 2001.

FAUSTINO, Rosangela C. Diversidade cultural e educação escolar indígena nos anos de 1990: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E.J.G & FAUSTINO, R.C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2 ed. Maringá : Eduem, 2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília : LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília : LACED/Museu Nacional, 2006.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA PERSPECTIVA SOBRE O LÉXICO FORENSE DO GÊNERO TEXTUAL JURÍDICO PETIÇÃO INICIAL

Ana Paula Muller Marcolan (graduanda) - CESCAGE

Claudia Maris Tullio (doutora) – CESCAGE

RESUMO: A presente pesquisa objetiva analisar o léxico utilizado por diversos agentes textualizadores de três petições iniciais (Ação Ordinária, Ação de Indenização por Danos Morais e Materiais, e Ação Revisional de Contrato), na comarca de Ipiranga, Estado do Paraná, nos três últimos anos. Como objetivos específicos elencaram-se verificar o uso de termos técnicos, de expressões rebuscadas, de arcaísmos e preciosismos vocabulares que possam dificultar a compreensão do gênero jurídico e, muitas vezes, o acesso à Justiça; observar como o gênero textual petição inicial é estruturado. A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica centrada no Interacionismo Sócio-Discursivo (Bronckart, 1999), na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1999) e na Lexicologia, e a pesquisa documental composta dos gêneros textuais acima mencionados. Da mesma forma, considerou-se o proposto pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), a partir de 2005, com a Campanha pela Simplificação da Linguagem Jurídica. Observou-se que o gênero petição inicial é prototípico, tem a estrutura definida em lei (artigo 282 do Código de Processo Civil), e a atualização linguístico-discursiva dos diferentes agentes textualizadores denota uma preocupação com a clareza e a concisão da linguagem utilizada, sem exageros vocabulares indo ao encontro da proposição da AMB. Dessa forma, ainda que o corpus seja restrito, perceberam-se as modificações paulatinas na linguagem jurídica, denotando a consciência do operador forense de que esta pode constituir um instrumento de acesso à Prestação Jurisdicional ou um óbice à Justiça, afinal a elitização da linguagem empregada é uma das principais causas da segregação do conhecimento jurídico e do acesso à justiça.

Palavras-chave: Gênero Textual Jurídico. Petição Inicial. Linguagem Jurídica. Preciosismo vocabular.

1. Introdução

Para haver um bom relacionamento entre um operador do direito e as pessoas que necessitam dele é necessário ter uma linguagem clara, para que possa haver justiça, nas petições analisadas tinha vários termos rebuscados, arcaísmos e preciosismos o que acaba dificultando o entendimento dos clientes que são pessoas leigas.

A AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros) iniciou uma campanha pela simplificação da linguagem jurídica, mas sem perder o sentido das petições e também

sem deixar o vocabulário pobre, além disso, pra que isso ocorra é necessário haver uma boa compreensão da língua portuguesa para que não ajam prejuízos, o mais importante é lembrar que a petição tem não apenas o locutor, mas também o interlocutor é necessário passar a ideia de forma clara e objetiva.

A má elaboração da petição inicial pode resultar na extinção do processo, caso não ocorra o entendimento claro e objetivo pelo juiz, as petições tem um padrão decretado por lei, no Artigo 282 CPC, devem ser seguidos estes padrões da petição, foram elaborados para facilitar e principalmente padronizar o modo como elas são apresentadas.

O direito é feito de palavras, por isso a importância de conhecer e saber utilizar as mesmas, uma palavra muda totalmente o sentido da frase, com um prejuízo muitas vezes irreversível. Um bom operador do direito tem a necessidade de dominar profundamente as palavras.

O acesso à justiça fica muito falho quando o principal interessado, ou seja, o cliente não consegue compreender o que esta sendo requerido no documento, e acaba pedindo ajuda para saber se os fatos mencionados na petição conferem com a realidade.

Os preciosismos e arcaísmos fazem parte da juridiques são termos que atualmente já caíram em desuso, mas que alguns operadores do direito insistem em permanecer usando mesmo sabendo que os mesmos já não acrescentam qualidade na peça e sim prejuízo.

A linguagem do direito esta ligada com as classes superiores de elite, o que acaba prejudicando o acesso das pessoas mais carentes á justiça, levando-as a não recorrerem a justiça por falta de conhecimento e na dificuldade de compreensão do seu próprio processo.

2. Desenvolvimento

Com o decorrer do tempo a linguagem jurídica vem sendo simplificada? É possível às pessoas leigas entenderem as petições jurídicas, saberem se o que esta sendo pedido confere com a realidade do problema?

Foi analisado o léxico utilizado por diversos agentes textualizadores de três petições iniciais (Ação Ordinária, Ação de Indenização por Danos Morais e Materiais, e Ação Revisional de Contrato), na comarca de Ipiranga, Estado do Paraná, nos três

últimos anos. Essas petições iniciais são da Vara Cível, pois é a que podemos ter acesso por não ser segredo de justiça como outras Varas.

A metodologia empregada foi a do método Hipotético-dedutivo, partindo de uma ideia geral para uma objetiva, utilizando também a investigação qualitativa, exploratória e descritiva, visando à qualidade e não a quantidade, portanto foram analisados os processos para chegar a um ponto específico, a análise dos termos rebuscados contidos nestas petições.

Verificou-se o uso de termos técnicos, de expressões rebuscadas, de arcaísmos e preciosismos vocabulares que possam dificultar a compreensão do gênero jurídico e, muitas vezes, o acesso à Justiça, uma linguagem que o cliente não iria compreender o documento ocasionando mal entendimento entre ele e os operadores do direito, pois não estavam claras e diretas as informações.

Assim, no contexto do uso da linguagem, constata-se que as comunidades, as práticas, os hábitos, as circunstâncias de tarefas e as divisões de trabalho, as matérias, as diferenças sociais, as estratificações, as etnias, a especificidade de experiência deram origem a um grande universo de discursos, dentre os quais se pode destacar o jurídico. Mas esse próprio universo, com normas de uso e regras de competência discursiva, não é homogeneamente idêntico em seus desdobramentos [...].(BITTAR, 2006, p. 172)

Direito tem uma linguagem muito rebuscada, mas com o passar dos anos vem modificando essa aparência. Ao simplificar sua linguagem o Direito possibilita uma melhor compreensão para todos que necessitam dele. A campanha da AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros) pela simplificação da linguagem jurídica vem surtindo efeitos nas petições jurídicas, que estão a cada dia mais compreensíveis pelos clientes.

A campanha da AMB pela Simplificação da Linguagem Jurídica defende que uso de uma linguagem objetiva e clara para que aja uma melhor utilização do direito. “Essa forma de comunicação rebuscada é totalmente equivocada de acordo com os atuais parâmetros constitucionais. Não podemos utilizar a mesma forma de falar de antigamente em uma realidade tão diferente” afirma a juíza Andréa Pachá vice-presidente de Comunicação Social da AMB, em uma palestra pela simplificação da linguagem jurídica em Belo Horizonte.

Ela afirma também que defende uma simplificação da linguagem e não o empobrecimento da mesma, pois para haver uma simplificação sem perder o real sentido é necessário conhecer profundamente a língua, saber substituir os termos corretamente sem ocasionar prejuízos nas peças processuais.

Ao analisar da linguagem no gênero textual jurídico Petição Jurídica foi detectada que a linguagem possui um locutor e um interlocutor, atua de maneira concreta e historicamente situada, tendo uma localização particular, afirma CASTILHO, 2002. Segundo Koch (2006, p. 53), “a competência sociocomunicativa dos falantes / ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociáveis” é o convívio social que define a linguagem característica da pessoa, é ouvindo que define seus conhecimentos e seus hábitos. Para que tenha harmonia ente o direito e a sociedade revestem-se de duas funções fundamentais, como descreve Rocha (2001, p. 28-29):

São funções do direito: a) direção das condutas – consiste na capacidade do direito de fazer com que o grupo social aceite os modelos de conduta prescritos por suas normas como pauta de comportamento. Caracteriza-se por ser uma intervenção do direito anterior ao conflito. b) tratamento dos conflitos sociais – consiste na faculdade do direito de editar regras e fazer cumpri-las para administrar os conflitos de interesses inerentes à vida em sociedade (gregária). Diferentemente da função de direção das condutas, caracteriza-se por consistir em uma intervenção do direito posterior ao conflito.

A interpretação de uma Petição Inicial é muito importante, pois é por ela de o juiz decidira se o processo terá seguimento ou não, uma peça de petição inicial mal elaborada pode ocasionar na extinção do processo. Os clientes têm acesso a estas petições e por eles deve ser bem compreendida para que eles possam detectar se o que esta sendo mencionado na petição confere com a realidade dos fatos, sem esta compreensão o cliente não poderá exigir de seu advogado, nem dos outros operadores do Direito envolvidos no seu processo como o magistrado e o promotor.

Os gêneros textuais são extremamente importantes para os operadores do direito, pois sem eles não tem como exercer a profissão:

Podemos dizer que os variados gêneros textuais, característicos da área do Direito, são instrumentos sem os quais não pode haver a operacionalização do trabalho forense. Isto pode se tornar um problema grave, uma vez que o mau desenvolvimento desses gêneros (que formam as peças processuais) pode exercer influência direta no processo jurídico, inclusive na sentença jurídica proferida. É por meio da redação desses gêneros textuais que os fatos serão narrados e descritos e, ao serem narrados e descritos (serão reconstituídos; verdades serão reconstruídas) e os fatos interpretados pelas partes envolvidas nos processos (PIMENTA, 2007, p. 2029-2030).

“Justiça é uma profissão de palavras e as palavras da lei são, de fato, a própria lei” (Alves, 1999, p. 79).

“A linguagem jurídica se manifesta seja valendo-se de uma linguagem verbal, seja valendo-se dos elementos de linguagens não verbais [...]” (BITTAR, 2006, p. 167),

Gêneros textuais são discursos textualizados com estruturas relativamente estáveis á poucas mudanças de uma peça para outra, esse modelo de petição inicial é decretado por lei no artigo 282 do código de Processo Civil (Lei nº 5.869/1973), quais sejam: 1) "o juiz ou tribunal a quem é dirigida"; 2) "os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu"; 3) "o fato e os fundamentos jurídicos do pedido"; 4) "o pedido, com as suas especificações"; 5) "o valor da causa"; 6) "as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados" e 7) "o requerimento para a citação do réu". Os artigos 283 e 391 (Lei nº 5.869/1973 e suas alterações) também relata documentos necessários como o instrumento de mandato (procuração) conferido ao advogado que a subscreve assim como à propositura da ação.

Definem-se essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais (BATHIA, 1997, p. 2-3).

A petição inicial é realizada pelo advogado do autor do processo, sendo encaminhada futuramente para o despacho do juiz, que decidira se esta tudo de acordo com as normas, caso não estando o juiz extingue o processo ou ordena uma retificação da petição inicial.

Este gênero textual é utilizado para facilitar a compreensão da peça e ter um padrão entre os processos, segundo Konder (2005, p. 51-52), "para dar conta do movimento infinitamente rico pelo qual a realidade está sempre assumindo formas novas, os conceitos com os quais o nosso conhecimento trabalha precisam aprender a ser fluidos" precisam ser aperfeiçoados com o tempo em relação à época em que se vive, mas não à alterações bruscas e sim bem lentas, que atualmente já esta bem mais clara e direta, contudo ainda é uma linguagem bem rebuscada que dificulta bastante a compreensão dos leigos em relação ao Direito.

“há uma verdadeira dificuldade de compreensão dos termos jurídicos pela população geral e está limitação concerne, também, às normas fundamentais de exercício da cidadania” (Pereira 2001, p. 97). Se os cidadãos não tiverem conhecimento dos seus direitos não conseguirão ter acesso a justiça, e muitos deles quando tem acesso ao sistema jurídico não conseguem compreender o que esta se passando em seu

processo, pois os processos tem uma linguagem muito rebuscada, ocasiona na falta de justiça realizada.

São utilizados muitos termos difíceis nas petições provocando a falha no acesso à justiça do cliente leigo, pois ele tem uma grande dificuldade de entender o que esta sendo pronunciado naqueles documentos.

Juridiquês são os jargões utilizados em excesso no ramo jurídico.

Preciosismos é a utilização de termos rebuscados, latinismo e expressões arcaicas. Consiste também no abuso da ordem inversa.

Arcaísmos é uma forma léxica ou uma construção sintática pertencente, numa dada sincronia, a um sistema desaparecido ou em vias de desaparecimento. Num dado momento, numa comunidade linguística, existe simultaneamente segundo os grupos sociais e segundo as gerações, diversos sistemas jurídicos. (DUBOIS, 1973, p. 65)

Para Maingueneau (1997, p. 101) Brocardos (Provérbios) são:

O provérbio representa um enunciado limite: o "locutor" autorizado que o valida, em lugar de ser reconhecido apenas por uma determinada coletividade, tende a coincidir com o conjunto de falantes da língua, estando aí incluído o indivíduo que o profere. Este último toma sua asserção como eco de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio.

A elitização da linguagem empregada é uma das principais causas da segregação do conhecimento jurídico e do acesso à justiça.

3. Conclusão

O gênero petição inicial é prototípico, tem a estrutura definida em lei (artigo 282 do Código de Processo Civil).

Á modificações paulatinas na linguagem jurídica, denotando a consciência do operador forense de que esta pode constituir um instrumento de acesso à Prestação Jurisdicional ou um óbice à Justiça.

Foram utilizados termos técnicos, expressões rebuscadas, arcaísmos e preciosismos que dificulta a compreensão de pessoas leigas, os próprios clientes.

Nas petições analisadas foi detectado um grau de dificuldade relativamente alto, o que deve ter provocado uma má compreensão do que realmente dizia ali, mas conforme foram comparadas as petições foi detectada uma leve simplificação da ultima em relação com a primeira.

Referências

AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros). **Campanha Nacional pela Simplificação da Linguagem Jurídica**. *Jornal Tribuna do Direito*, Santos, 30 out. 2005. Disponível em: <<http://atribunadigital.globo.com/br>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ALVES, V.C.S.F. **Inquirição na justiça: estratégias lingüístico-discursivas**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, 75:629-652. 1997. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra].

BITTAR, Eduardo C. B. *Linguagem Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4º ed. São Paulo: Contexto: 2002

KOCH, Igedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2005. – (Coleção primeiros passos; 23).

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Trad. de Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1997

PEREIRA, M. H. **A terminologia jurídica: óbice ao exercício da cidadania?**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto (SP), 2001.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Gêneros textuais próprios da comunidade discursiva forense**. In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 2028-2040. Disponível em <http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/index1.htm>. Acessado em 15.04.2009, às 22h19.

ROCHA, José de Albuquerque. *Teoria geral do processo*. 5 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UMA VISÃO CRONOTÓPICA NA OBRA *O PELO NEGRO DO MEDO* DE SÉRGIO ABRANCHES

Patrícia Cristina de Oliveira (Mestranda) - UNIANDRADE

1. Introdução

O tempo e espaço dentro de uma narrativa podem ter uma especial participação, quase como um personagem secundário em algumas obras. O avançar e o retornar incessante dentro de uma narrativa torna a leitura muito mais profunda, com perspicácias que nos fazem muitas vezes voltar e reler trechos para termos certeza do tempo que está sendo tratado naquele momento: se o presente, o passado ou o futuro.

Segundo Mikhail Bakhtin, o *cronotopos* em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza uma fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto. “O presente e um passado formam um todo, e essa noção introduz algo de fantástico no presente.” (BAKHTIN, p. 255, 2011). Os heróis marcados pelo passado confundem o presente. As nuances de tempo são como marés, elas vão e voltam, mas precisa-se ter muito cuidado com elas, pois podem ter a capacidade de confundir o leitor.

Na obra *O Pelo Negro do Medo* de Sérgio Abranches, essa característica é ressaltada durante toda a narrativa. Podemos considerar o tempo nessa obra como psicológico, por decorrência dos vaivens da mente do narrador ou das personagens. Contudo também pode ser considerado como cronológico, pois ainda assim o narrador Lucas que está inserido em uma sequência narrativa cronológica, natural. As ações são realizadas no tempo presente.

Assim pretende-se dentro da obra *O Pelo Negro do Medo*, ressaltar a importância do tempo e do espaço durante a narrativa, sendo essa analisada à luz das considerações de Mikhail Bakhtin e de seus estudos exemplificados em obras de grandes autores como Goethe e Rousseau.

2. A importância do tempo e do espaço no romance

No romance o tempo e o espaço podem constituir o pano de fundo para o enredo, muitas histórias podem passar em um curto período de tempo, já outras têm um enredo que se estende ao longo de muitos anos.

O espaço segundo Cândida Gancho é o lugar onde se passa a ação numa narrativa. Esse tem como principal função situar as ações das personagens e estabelecer com eles uma interação. Quando esse espaço é utilizado para designar um “lugar” psicológico, social ou econômico, pode-se empregar o termo ambiente, que é considerado como “o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem a personagem” (GANCHO, p.27, 2011).

Em uma profunda análise de BAKHTIN (2011) sobre as observações de Goethe em relação ao cronótopo dentro de algumas obras, esse ressalta as lembranças históricas de um lugar considerado-as inúteis ou como se fossem fantasmas:

Como um corpo estranho, eles invadiam o presente, no qual eram incompreensíveis e inúteis. Ele nutria profunda aversão à miscelânea mecânica do presente com o passado, desprovida de autêntica vinculação dos tempos. Por isso detestava tanto aquelas ociosas lembranças históricas a respeito de lugares históricos a que costumam entregar-se os turistas que visitam tais lugares (...) (BAKHTIN, p.234, 2011)

Dessa forma, o cronótopo somente tem significativa importância para Goethe, desde que o tempo e o espaço tomassem corpo, tivessem uma real aplicação, e somente assim o teria se os laços necessários que unem o passado com o presente vivo compreendessem num lugar significativo desse passado na série contínua do desenvolvimento histórico da obra. Numa visão *goethiana*, o próprio passado deve ser criador, eficaz para o presente e determinante para o futuro. Assim tornando-se pleno, essencial para que realmente tenha relevância em uma obra. O passado criador deve revelar-se como necessário e eficaz nas condições de uma região, como humanização criadora, transformando um pedaço de espaço que não mais será visto como simplesmente geográfico, mas como um lugar em que o homem foi o grande transformador histórico. A necessidade tornou-se o elemento centralizador do tempo:

Essa necessidade *goethiana* era muito distante tanto da necessidade do fado quanto da necessidade natural mecânica (no sentido naturalista). Era uma necessidade visível, concreta, material, mas material-criadora, uma necessidade histórica.

O vestígio autêntico, o sinal da história é humano e necessário, nele o espaço e o tempo estão ajustados em um bloco indissolúvel. O espaço terrestre e a história são inseparáveis entre si na visão concreta integral de Goethe. (BAKHTIN, p.242, 2011)

3. A viagem do herói pelo cronótopo bakhtiniano

O tempo é a dimensão do movimento, da transformação. É a natureza metamórfica pela qual se constitui o herói e pelas atribulações e superações pelas quais ele deve passar nesta sua viagem, objeto de nossa análise, que põe em relevo a relação alteração da identidade do herói.

Na obra de Sérgio Abranches, o herói Lucas com sua companheira Vera começa sua jornada dentro de um carro:

Rio de Janeiro __ Paraty, asfalto entre serra e mar, beleza de contrários que nos faz mergulhar a fantasia no oceano sem-fim, juntar nossas dúvidas aos mistérios dos bosques. Ponte múltipla entre cidade e cidade. (p. 19)

O carro corria pela estrada, com minha descomprometida cumplicidade. Ia tão suave que me permitia divagar, pensar as coisas mais loucas, fazer as associações mentais mais livres e inconsequentes. A abertura súbita da alma faz pensar. Estrada vazia, Vera a meu lado, conversa de olhos. Dedicava o mínimo possível de esforço ao ato de dirigir o carro, somente para negociar as curvas, os calombos e as excessivas irregularidades da pista. (ABRANCHES. p. 20, 2012).

Segundo Marília Amorim (2006) “o carro é um lugar fechado, idêntico a si mesmo, que atravessa lugares abertos. Com ele é possível mudar de lugar, sem mudar de lugar.” (AMORIM, p.106, 2006). É um meio em que os heróis da narrativa atravessam diferentes paisagens tendo sempre o mesmo ângulo de visão, mas não deixando de observar as mudanças do ambiente exterior, e mesmo assim fazendo reflexões sobre o mistério da vida. A viagem, desse modo, mostra-se exterior e interior. O carro nesse momento desempenha o papel de cronótopo, pois é nele que o tempo da ação permanece e avança ao mesmo tempo em um ambiente para os heróis. Podemos considerar, assim, o carro como um dos principais cronótopos do mundo contemporâneo e que, com ele, uma visão do homem se afirma como um centralizador de mudanças. Com esse meio de transporte mais utilizado dos últimos tempos deparamo-nos com o outro: outro lugar, outra cultura, outras pessoas, de dentro do nosso mundo, recobertos de carapaça:

Com ele, podemos ir mais longe do que a pé ou a cavalo, e, sobretudo, estamos protegidos e exercemos um maior controle daquilo que poderia interferir em nossa

viagem. Nosso contato com o outro obedece às condições ditadas pelo “estar de carro”. O carro nos torna mais independentes do outro.

Levando a imagem ao extremo, podemos evocar os carros de turismo que vemos em nosso cotidiano, circulando pelas cidades dos diferentes países: os viajantes permanecem entre si, ouvindo e falando sua própria língua. (AMORIM, p. 106-107, 2006)

A viagem do herói é repleta de pensamentos que permeiam a essência da vida e da morte. Lucas faz muitas reflexões sobre o passado e o presente, levado por meio desses ambientes em que encontra pessoas que o faz pensar em outros lugares, e em seus antepassados. Esses elementos encontram-se, em sua maioria, num passado que se faz vivo em sua memória.

No decorrer da narrativa o herói e a heroína encontram muitos “nativos”, moradores da região, que os fazem pensar e refletir sobre o tempo. “No final da praia, ao canto, encostado na pedra estava um casebre”. (ABRANCHES, p. 24, 2012). Percebemos muitas descrições dos ambientes e da arquitetura dos lugares por onde passam, cheios de mistérios os moradores deixam impressões muito peculiares em seus observadores, Lucas e Vera.

Ao se deparar com um velho em uma janela, Lucas comenta:

Seu olhar intenso nos enlaçava. Tentamos decifrar sua expressão escondida nas sombras da casa, no rosto partido ao meio pela treliça verde da janela semicerrada. A face sombria mostrava receios. O claro-escuro acentuava as marcas da vida, no canto da boca, na testa, acima do nariz, em volta do olho. A barba por fazer dava uma textura marcada e forte a seu semblante. Na luz, detalhes de porções. Na sombra, imprecisões. Pelas paredes de fora, o limo desenhava flores inusitadas. O reboco estourado traçava a trilha do tempo. (ABRANCHES, p. 25, 2012)

Segundo Goethe, “todos os demais sentimentos exteriores, a vivência interior, as reflexões e conceitos abstratos se uniram em torno *do olho que vê* como seu centro, como a primeira e última instância.” (BAKHTIN, p. 227. 2011). Tudo o que é essencial pode ser remetido a um olhar, à cultura do olhar. Juntamente com a descrição física do velho que está ali parado de maneira sombria podemos perceber na descrição do ambiente e nas paredes, especialmente, a inserção do tempo nesse trecho, homem e meio estão fundidos, deixando uma impressão muito profunda no herói, e também no leitor. Nota-se não só uma pessoa, mas fica implícito a sensação do desenvolvimento temporal de uma história não só do velho, mas também das paredes. Podemos

observar nesse trecho um olhar excepcionalmente agudo para todos os indícios visíveis de tempo da vida humana.

O tempo histórico para Goethe é representado por vestígios essenciais das mãos e da inteligência do homem, que mudam a natureza, e o reflexo inverso da atividade do homem e de tudo que foi criado por ele.

Na obra *O Pelo Negro do Medo*, a cidade de Paraty é ressaltada, não só pelos seus casarões antigos, mas pelas lembranças que esses trazem ao herói. O tempo póstumo condiz com o tempo vivo, enquanto a cidade é profundamente analisada pelos personagens, a história de Paraty de maneira fantasmagórica, vai aparecendo:

Esses casarões antigos me projetam imediatamente para muitos passados. Serão todos meus? Nos meus pesadelos há sempre um casarão. Estou chegando a uma cidade só dessas casas antigas, que me fascinam e me arrastam. Como em Tiradentes ou Ouro Preto, experimento sempre a mesma sensação de que, finalmente, a memória desses passados vai me aprisionar integralmente e ficarei paralisado, vivendo intensamente em flashbacks. Uma alucinação definitiva, uma viagem da mente, sem-fim, até o esgotamento total do meu ser físico, quando, então, serei só memórias e nelas viverei para sempre. Ou não? (ABRANCHES. p. 31-32, 2012)

O tempo visualizado pelas construções que atravessaram épocas, sofrendo modificações pela natureza, mostra o tempo também da vida humana, a interação entre esses dois elementos. A paisagem é humanizada, contendo assim, lembranças, memórias de tempos passados, mas que também estão impregnados de mistérios, e causando assim, curiosidade no homem atual, aquele que viaja, transita pelo local.

Durante a trajetória do herói na narrativa, fica evidenciado a ligação entre os elementos cronotópicos, e sua importância nessa trajetória, em uma busca pela verdade.

A paisagem da cidade histórica é constitutiva para que o herói pressinta algo que está por acontecer, sendo assim, o ambiente desperta nele algo que foge de sua compreensão, alguma coisa o incita ao medo, como se o tempo e o espaço nesse momento tomasse corpo e se tornasse um personagem atuante na trajetória do herói:

Cada pedaço dessa cidade evoca em mim tantas memórias. Algo repentinamente se ligou em mim, provocando uma sucessão de associações. Ora o som de uma carroça me transporta vertiginosamente para pontos vários do meu passado, diversos e distintos lugares, todos marcantes em minha vida. Ora um vulto em uma janela antiga me lembra alguém que, logo, se debruça para mim na sacada do tempo. (ABRANCHES, 2012, p. 42)

A sinestesia explicitada durante a narrativa condiz com essa busca pela verdade através do tempo e do espaço: “Percorriamos ruas molhadas, pé de moleque escorregadio. Pedra de brilho negro. Traços da infância (...) Sons da alvorada. O ploquear do cavalo do leiteiro(...) O chiado histérico da charrete de Sá Beta. (ABRANCHES. p.33-34, 2012). As sensações que o lugar proporciona ao herói são levadas pelo tempo e pelas ações que ocorriam naquele momento as quais permitem Lucas lembrar de maneira sensorial a sua vida no passado, quando ele viveu aquelas mesmas sensações num tempo distante.

A relação do tempo e do espaço está viva nesses trechos. Ambos enchendo a narrativa de sensações, lembranças, antigos hábitos, os quais indubitavelmente transformaram Lucas no homem que ele é agora.

Segundo Bakhtin:

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no espaço e, simultaneamente, de perceber o preenchimento do espaço sob a forma de um todo em formação, de um acontecimento, e não sob a forma de uma tela de fundo imutável ou de um dado pronto. A capacidade de ler em todas as coisas__ seja na natureza ou nos costumes do homem e até em suas ideias (em seus conceitos abstratos) __, *os índices da marcha do tempo*. (BAKHTIN apud BREIT, p.112, 2006)

4. Conclusão

O cronótopo na literatura possui a função de realizar uma interação dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto. “Os índices do tempo descobrem-se no espaço e este é percebido e medido de acordo com o tempo.” (BRAIT, p. 102, 2006).

Toda a viagem dos heróis está carregada de memórias vivas, lembranças que os fazem refletir sobre o presente e o futuro. O mergulho no passado que os personagens realizam é constantemente arriscado para eles, pois a tensão vai aumentando enquanto as lembranças vão se tornando quase reais, de certa forma, como um breve momento que aguça a memória, uma vertigem psicológica que os deixa tão confusos que em alguns momentos perdem o domínio do que é real e do que não é, deixando-os aterrorizados.

A concepção do tempo traz consigo uma concepção do homem, e assim a cada nuance de tempo acarreta uma nova mudança no homem. “O tempo é a dimensão do

movimento, da transformação (...) da metamorfose a que é submetido o herói.” (BAKHTIN apud BRAIT, 2006, p. 103).

Assim no romance de Sérgio Abranches, podemos relacionar durante toda a narrativa a interação entre o tempo e o espaço como elementos articuladores para um entendimento da obra.

Podemos então concluir que no trabalho de análise desse romance, ao definir o cronótopo dessa produção discursiva, inferimos uma determinada visão de homem. Deste modo fizemos uma análise de algumas características de cronótopo dentro da narrativa abrangendo uma possível leitura do romance contemporâneo e do homem inserido nele.

5. Referências

ABRANCHES, Sérgio. **O Pelo Negro do Medo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. 6ª edição, 2011.

_____. **Questões de Literatura e Estética – A teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec. 6ª edição, 2010.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2ª edição, 2006.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática. 9ª edição, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

VERBOS LEVES: O VERBO “DAR” E SEU FUNCIONAMENTO NA LÍNGUA PORTUGUESA

João Batista Freire Júnior (graduando) - UEPG

0. Introdução

O objetivo desse trabalho será descrever um aspecto singular do verbo *dar*, quando esse está acompanhado de um sintagma nominal, como no exemplo: “Maria deu uma experimentada na roupa”. No exemplo explicitado, temos a presença do verbo *dar* seguido do SN (sintagma nominal) *uma experimentada*, formado por um artigo indefinido e um particípio. Percebe-se que o verbo não apresenta carga semântica, carga essa que está toda inserida no sintagma nominal.

A partir desta constatação serão testadas sentenças nas quais ocorra esse fenômeno linguístico, procurando também sentenças que não aceitem essa forma de construção na língua portuguesa. Com base nos testes, serão feitas análises descritivas para procurar descobrir o porquê de ocorrer casos de sentenças que aceitem esta forma de construção da língua e casos que não aceitem. Para isso, usaremos como base teórica os autores Ilari & Basso (2008) e Scher (2003).

Antes de procurarmos descrever o verbo *dar* como verbo leve, ou seja, o verbo *dar* acompanhado de um sintagma nominal nas sentenças, achamos necessário buscar conceitos do verbo como classe gramatical. A partir do conceito de verbo procurar-se-á construir hipóteses para justificar quando pode ocorrer a presença dos verbos leves em sentenças de nossa língua. Usaremos nesse trabalho conceitos de diferentes autores tais como: Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009), Neves (2011) e Ilari & Basso (2008). Daremos mais atenção aos conceitos de Neves (2011) e Ilari & Basso (2008), por serem mais descritivos se comparados com Cunha & Cintra (2008) e Bechara (2009).

A pesquisa ocorrerá de forma descritiva, analisando as principais funções do verbo. Ilari e Basso (2008) nos mostram algumas funções do verbo ligadas ao seu significado que seriam: o verbo como matriz de sentença, tipos de participação,

categoria gramatical de pessoa, tempo, acionalidade, aspecto, modo e voz. Procuraremos analisar os verbos leves, segundo esta perspectiva de funções do verbo.

1. Conceitos de verbo

Antes de partirmos para a análise e descrição dos verbos leves, iremos refletir sobre os diferentes conceitos de verbo. A partir dos conceitos, partiremos para análises mais específicas nas sentenças com o verbo *dar*.

Celso Cunha e Lindley Cintra (2008, p. 393) conceituam o verbo como:

Uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo (...). O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o SUBSTANTIVO e o ADJETIVO podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.

Como vemos acima, Cunha & Cintra (2008) enfatizam em seu conceito acerca de verbo a obrigatoriedade de função de predicado, também fazem referência à questão temporal do verbo e sua condição de palavra variável.

Evanildo Bechara em seu livro “Moderna Gramática portuguesa” (2009, p. 209), diz: “Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical”.

Bechara (2009), ao dizer que o verbo caracteriza-se por ser um molde, aproxima-se da ideia de Ilari & Basso (2008) que atribuem uma das funções do verbo ao fato de ele ser uma matriz de sentença, ou seja, o verbo tem uma função primordial na sentença, pois a partir de seu uso como molde, podemos construir um número muito grande de orações. Em suas gramáticas, nem Bechara nem Cunha & Cintra mencionam os verbos leves, ou seja, não procuram analisar o funcionamento dos verbos leves na língua portuguesa.

Para Maria Helena de Moura Neves (2011, p. 25):

Os verbos, em geral, constituem os predicados das orações. Os predicados designam as propriedades ou relações que estão na base das predicacões que se formam quando eles se constroem com os seus argumentos (os participantes da relação predicativa) e com os demais elementos do enunciado. A predicacão constitui, pois, o resultado da aplicação de um certo número de termos (que designam entidades) a um predicado (que designa propriedades ou relações). A construção de uma oração requer, portanto, antes de mais nada, um predicado, representado basicamente pela categoria verbo, ou, ainda, pela categoria adjetivo (construído com um verbo de ligação).

Neves também descreve o verbo como termo essencial do predicado de uma sentença. Em sua conceituação de verbo, a autora cita algumas funções importantes do verbo como molde de sentença e tipos de participação. A autora, em seu livro *Gramática de usos do português*, aborda os verbos leves como veremos na sequência desse trabalho.

2. Conceitos de verbo leve

Depois de algumas definições de diferentes autores e estudiosos da língua portuguesa acerca do verbo, entrar-se-á no estudo do verbo *dar* quando esse está exercendo a função de verbo leve, ou seja, esvaziado de seu significado lexical e acompanhado de um SN, no caso, um artigo indefinido seguido de participípio. Para isso, vejamos alguns exemplos:

- 1- Marcos deu uma revisada no caderno.
- 2- Bruno deu uma virada e falou sobre o assunto.
- 3- José deu uma experimentada no sapato.

Pode-se observar nestes casos que o verbo *dar* não contém nenhuma carga semântica, sendo que toda a ação da sentença está nos SNs que acompanham o verbo *dar*, no caso: *uma revisada; uma virada; uma experimentada*. A partir da introspecção de sentenças, procuraremos descobrir em quais sentenças ocorre esse fenômeno linguístico e em quais sentenças não ocorre. Antes da análise, vamos conhecer alguns conceitos de verbos leves propostos por alguns estudiosos da língua portuguesa.

Ilari & Basso denominam esses verbos “verbos-suporte” sem, no entanto, apresentar um conceito propriamente dito de verbos leves. Os autores chegam a conclusão que:

Os dois segmentos que formam a construção com verbo-suporte repartem entre si dois conjuntos de funções que normalmente seriam desempenhadas por um verbo pleno: no verbo-suporte, ficam concentradas todas as informações necessárias para atender aos automatismos gramaticais, tais como a concordância com o sujeito e as correlações de tempo e modo; é ainda esse verbo que responde pela voz, pelo tempo e pelo aspecto da sentença. Ao contrário, a natureza e o número dos argumentos da sentença são

determinados pelas informações contidas no sintagma nominal. (ILARI & BASSO, 2008, p. 211).

Os autores veem a função dos verbos leves (ditos verbos-suporte) na sentença como uma divisão de papéis na qual tanto o verbo flexionado quanto o sintagma nominal têm funções relevantes na sentença. Esta divisão de papéis do verbo com o SN é equivalente à função desempenhada por um verbo pleno dentro de uma determinada sentença.

Para Ana Paula Scher, o verbo leve é: “Um verbo tematicamente vazio, marcado para pessoa e tempo, ao qual se associa um elemento nominal, responsável pela ideia ‘realmente importante’ da sentença, ou seja, pelo evento ou ação expressos por ela”. (SCHER, 2003, p. 205).

A autora também parte da definição de Poustma (1926 apud SCHER, 2003) em que “a função gramatical do nome nesses tipos de combinações é, principalmente, a de um objeto afetado... mas, como o verbo tem apenas um sentido vago, a combinação pode, de um ponto de vista semântico, ser considerada um composto verbal intransitivo”. (p. 395, tradução da autora).

Scher analisa os verbos leves investigando suas propriedades lexicais procurando descrevê-las e determinando-as. A autora conclui sua ideia da seguinte forma:

A investigação das propriedades lexicais dos verbos leves, mais particularmente, do verbo leve *dar* nos levaram a observar estas construções em termos de seus papéis temáticos, da possibilidade não verificada de serem tratadas como expressões idiomáticas – são produtivas com outros verbos diferentes de *give* – e, finalmente, em termos de sua estrutura conceitual que se revelou derivada, com variações bastantes significativas, da estrutura conceitual de *dar* pleno, considerada primitiva. (SCHER, 2003, p. 217).

É importante mencionar que o objetivo desse trabalho segue um caminho diferente das pesquisas de Scher, pois, enquanto a autora enfatiza as propriedades lexicais, nesse trabalho procuramos descrever aspectos sintáticos e semânticos do verbo *dar* em sua construção como verbo leve. Entretanto, achamos importante mostrar, de forma sintetizada, um pouco do trabalho da autora.

Moura Neves, assim como Ilari & Basso, denomina os verbos leves como *verbos-suporte*. A autora define os verbos-suporte da seguinte maneira: “os verbos-suporte são verbos de significado bastante esvaziado que formam com seu complemento

(objeto direto), um significado global, geralmente correspondente ao que tem um outro verbo da língua”. (2011, p. 53).

A autora nos dá alguns exemplos de sentenças com o verbo leve:

- 4- Odete deu um grito, alguém acendeu a luz. (CE)
- 5- E então o falante deu um riso e soltou a injúria suprema (BP)
- 6- Aí então resolvi dar uma investida de leve. (GTT)

Percebemos que a definição de Moura Neves é bastante semelhante às definições propostas por Ilari & Basso, e Scher vendo o verbo leve com um papel vazio na sentença formando com seu complemento um significado que equivale a um verbo pleno. Moura Neves também afirma que o sintagma nominal que acompanha o verbo *dar* tem a função de complemento (objeto direto) na sentença. A partir da definição da autora temos em 4, 5 e 6 as composições com verbos leves *deu um grito*, *deu um riso* e *dar uma investida* substituindo ou equivalendo a um verbo pleno dentro das sentenças (gritar, rir e investir, respectivamente).

Segundo a autora (2011, p. 54), as construções com verbos-suporte compõem-se de:

- I. Um verbo com determinada natureza semântica básica, que funciona como instrumento morfológico e sintático na construção do predicado;
- II. Um sintagma nominal que entra em composição com o verbo para configurar o sentido do todo, bem como para determinar os papéis temáticos da predicação.

Nessas duas suposições, a autora pretende descrever as determinadas funções do verbo e do sintagma nominal nas construções em que figuram verbos leves nas sentenças da língua portuguesa. Moura Neves enfatiza que embora o seu significado seja bastante esvaziado, o verbo leve apresenta “determinada natureza semântica”, enquanto o sintagma nominal tem a função de atribuir os papéis temáticos dessa paráfrase.

A autora ainda descreve em seu livro, *Gramática de usos do português* as características das construções com verbo leve nos enunciados, tais como: a maior versatilidade sintática; maior adequação comunicativa; maior precisão semântica; obtenção de efeitos na configuração textual. Lembremos que Moura Neves apresenta

uma abordagem funcionalista em seus conceitos. Tomaremos uma abordagem diferente em nossa análise.

3. Análises práticas

A partir dos conceitos de verbo leve, partiremos para a análise de algumas sentenças da língua portuguesa brasileira. Analisaremos neste trabalho, construções de sentenças com verbos leves constituídos pelo verbo *dar* + artigo indefinido + particípio. Assim, partimos para a análise de alguns exemplos:

7- Mariana deu uma olhada no mar.

8- Os meninos deram uma experimentada no sapato.

9- O cachorro dará uma mordida no menino se ele ficar o provocando.

Nestes casos de verbo leve podemos notar que a ação acontece realmente no particípio que acompanha o verbo *dar*. Também podemos observar que ocorre flexão do verbo *dar*; Nesse caso, o verbo *dar* + artigo indefinido + particípio pode ser trocado por um verbo pleno (*olhou, experimentaram e morderá*, respectivamente). As sentenças apresentam dois argumentos, considerando que o artigo indefinido e o particípio façam parte de um sintagma de natureza verbal juntamente com o verbo *dar*. Estamos considerando aqui que os dois argumentos que receberiam papéis temáticos nessas sentenças seriam o sujeito (respectivamente *Mariana, Os meninos* e *O cachorro*) e o complemento da preposição *em* (respectivamente *o mar, o sapato* e *o menino*). Dessa maneira, a construção com verbo leve reflete a construção em que figuraria o verbo pleno, salvo o fato de as construções com verbo leve necessitam de uma preposição (*em*) que introduza o argumento interno.

No entanto, em alguns casos, o verbo *dar* + artigo indefinido + particípio não pode ser substituído por um verbo pleno, como podemos ver nos exemplos a seguir:

10- O carteiro deu a volta no quarteirão.

11- O Padre deu um sermão na missa.

12- Ele deu um giro na cidade.

Nas sentenças acima não é possível substituir as construções com verbo leve por verbos relacionados *voltar*, **sermonear* e *girar* mantendo o mesmo significado.

Uma das questões que podem ser levantadas é: porque nesses casos não há como substituir o verbo leve por um verbo pleno? Realmente se tentarmos substituir os verbos leves das sentenças 10, 11 e 12 por verbos plenos, não obteremos sucesso. Ilari & Basso (2008) atribuem esses casos à versatilidade dos verbos leves em construções como as expostas acima, assim como Moura Neves, que também salienta a questão da maior adequação comunicativa.

Também verificamos que existem algumas sentenças que não aceitam os verbos leves em sua estrutura, como é o caso das sentenças com participípio irregular. Tomemos alguns exemplos:

- 13- *Mariana deu uma vista no mar
- 14- *José deu uma aberta na porta.
- 15- *O menino deu uma escrita no caderno.

Podemos notar que há uma incompatibilidade na construção de verbos leves com participípios irregulares, ou seja, construções de sentenças com verbos leves contendo participípio irregular se tornam agramaticais, não são aceitas na língua portuguesa. No entanto, muitos falantes vêm utilizando o recurso de “regularizar” participípios irregulares como podemos perceber nos exemplos abaixo:

- 16- José deu uma abridinha na porta.
- 17- O Menino deu uma escrevida no caderno.

Na continuidade deste trabalho procuraremos investigar o porquê de construções de sentenças com verbos leves não aceitarem participípios irregulares. Também procuraremos descobrir em quais dessas sentenças o falante utiliza o recurso de “regularização” do participípio irregular para tornar as sentenças aceitas na língua portuguesa brasileira.

Ainda outra possibilidade de escrutínio é a análise da natureza da forma participial. Ela parece ser participial por derivar de uma forma verbal, mas assume notadamente as funções de um nome ao figurar acompanhada de um artigo. Seu

significado também parece apontar para a natureza nominal, já que faz referência a um evento.

4. Considerações finais

Neste trabalho procuramos descrever as construções de verbos leves utilizadas em sentenças do português brasileiro, em particular, construções contendo o verbo *dar* seguido de um artigo indefinido e um particípio. Para isso, iniciamos o presente trabalho mostrando algumas definições de verbos juntamente com definições de verbos leves para maior clareza do prezado leitor.

A partir da análise de sentenças constatamos algumas funções importantes dos verbos leves: a ação é expressada realmente no particípio que acompanha o verbo *dar*; ocorre flexão do verbo *dar*; O verbo *dar* + artigo indefinido + particípio pode ser trocado por um verbo pleno; as sentenças apresentam dois argumentos, se considerarmos o artigo indefinido e o nome como parte do sintagma verbal nucleado pelo verbo *dar*.

Outra especificidade que encontramos foi que esse tipo de construção não aceita particípios irregulares, sendo que nas sentenças que analisamos o particípio irregular tende a ser “regularizado” para uma aceitação pelo falante do português brasileiro. Esse último tópico será o objeto de estudo na continuação desse trabalho em que procuraremos achar uma resposta para as seguintes perguntas: Todos os particípios irregulares são recusados em construções de sentenças com verbos leves? Se sim, todos os particípios irregulares tendem a sofrer um processo de “regularização” para serem aceitos? A partir dessas hipóteses concluiremos nosso trabalho.

Referências

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. de M. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. V. II. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 163-365.



NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHER, A. P. Quais são as propriedades lexicais de uma construção com verbo leve?
In: MÜLLER, A. L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **Semântica formal**.
São Paulo: Contexto, 2003.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

VISÕES DO FENÔMENO DE BI/MULTILINGUISMO

Paula Salomons¹

Cloris Porto Torquato²

No estudo desenvolvido no âmbito de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC/PROVIC), desenvolvido no período de agosto de 2012 a julho de 2013, analisamos como o bi/multilinguismo é construído e vivenciado em diferentes comunidades e como a convivência com mais de uma língua e mais de uma cultura pode moldar as identidades dos indivíduos e das comunidades. Essa análise se deu a partir do estudo de pesquisas já concluídas e divulgadas para a comunidade acadêmica, configurando nosso trabalho como uma pesquisa bibliográfica. A escolha deste objetivo se deu por acreditarmos que o bi/multilinguismo está relacionado às construções das identidades e às culturas das comunidades e dos indivíduos bi/multilíngues, uma vez que é uma característica do ser humano fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2007). Devido ao fato de o indivíduo tender a incorporar e reafirmar os valores de sua comunidade ao apresentar-se perante os outros (IVANIC, 1998), os valores que as comunidades atribuem às línguas podem influenciar os modos como os indivíduos – ao se relacionarem com as línguas e com os sujeitos tanto da comunidade como de fora da comunidade – constroem suas identidades linguísticas e culturais.

Para que esta análise fosse realizada, levantamos dissertações e teses referentes ao bi/multilinguismo em comunidades de imigrantes no Brasil em um banco de teses e dissertações brasileiro disponível na internet. Essa busca foi orientada pelas palavras-chave *imigrantes* e *bi/multilinguismo*. Embora nosso estudo tenha localizado mais

¹ Graduanda do curso de Letras Português/Inglês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. PIBIC/PROVIC

² Professora Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

trabalhos, este artigo irá abordar apenas uma tese de doutorado, “Os holandeses de Carambeí: um estudo sociolinguístico”³, e duas dissertações de mestrado “Construção/reconstrução de identidades no contexto migratório”⁴ e “Dilemas da Construção de Identidade Imigrante: História Oral de Vida de Chilenos no Brasil”⁵. Nestes textos acadêmicos, buscamos observar se e como esses trabalhos abordavam a influência de diferentes línguas na vida de imigrantes provenientes de diversos países que vivem em colônias no Brasil.

Para o desenvolvimento deste trabalho, observamos, inicialmente, o referencial teórico e os encaminhamentos metodológicos das pesquisas acima citadas; em seguida, descrevemos os elementos do bi/multilinguismo assinalados nesses trabalhos, para, então, compreender os modos de organização e funcionamento do conceito. Posteriormente, identificamos e estudamos as consequências do bi/multilinguismo nas comunidades para a construção das identidades das comunidades e dos indivíduos. Vale ressaltar que apenas a tese de doutorado é da área de Estudos Linguísticos. As dissertações de mestrado são de outras áreas: Administração (Ciências Sociais Aplicadas) e História (Ciências Humanas). A investigação dos trabalhos em outras áreas, que não a de Estudos Linguísticos, busca também observar como a questão linguística tem sido abordada em outros campos de investigação.

Pesquisas em foco

Na seqüência de nosso trabalho, apresentamos as pesquisas analisadas, que abordam o bi/multilinguismo em comunidades de imigrantes no Brasil.

a. “Os holandeses de Carambeí: um estudo sociolinguístico”

³ FRAGA, L. **Os holandeses de Carambeí: estudo sociolinguístico**. Campinas, 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

⁴ MARASCHI, K. **Construção/reconstrução de identidades no contexto migratório: a narrativa de dirigentes imigrantes na cidade de Pomerode**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

⁵ FERNANDEZ, V. P. R. **Dilemas da construção de identidades imigrante: história oral de vida de chilenos em Campinas**. São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social, Da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

Em seu trabalho, Fraga (2008) teve como objetivo “fazer um levantamento dos usos funcionais das línguas portuguesa e holandesa” e das crenças dos falantes em relação a essas línguas; “discutir a identidade do ‘holandeses’ de Carambei”; “observar se há uma mudança em curso no português falado pelos ‘holandeses’”; assim como, “estabelecer que tipo de relação se dá entre:

- A) crenças e atitudes linguísticas;
- B) usos funcionais da língua holandesa e da língua portuguesa;
- C) identidade;
- D) uso de determinada variante r-forte no português” (p. 21).

Para o desenvolvimento de sua pesquisa e análise, a pesquisadora optou pela utilização do método etnográfico, o que “significa levantar todos os dados possíveis de uma comunidade, no sentido de investigar um determinado grupo e sua cultura específica” (FRAGA, 2008, p. 37). Portanto, precisou investigar a comunidade através de observações, entrevistas e preenchimento de formulários. Primeiramente, houve a necessidade de ambientar-se à comunidade, frequentando cultos e festividades da comunidade. Em agosto de 2005, iniciou as entrevistas com os membros da comunidade, sendo que a seleção de entrevistados se deu pelo cumprimento de requisitos pré-estabelecidos (“Ter mais de 18 anos; Ser descendente de holandeses (pelo lado materno ou paterno); Ter nascido (ou se mudado até os 5 anos¹⁹) e sempre vivido na região de Carambei; Ser bilíngüe em português/holandês em algum grau.” (FRAGA, 2008, p. 32).)

Durante e após as observações e entrevistas, pôde-se perceber a diferença cultural representada nas casas, móveis e comemorações, assim como nos costumes, pontualidade, entre outros.

Observou-se, também, que a comunidade organiza-se hierarquicamente em quatro grupos: 1) Os pioneiros, que são muito poucos no dia de hoje, mas são importantes, pois foi o grupo que deu o impulso inicial; 2) Descendentes de pioneiros, grupo composto por idosos, adultos e jovens; 3) “Colonos holandeses provenientes da Indonésia”, com costumes e estilo de vida diferente dos pioneiros. Muitos deles, após algum tempo, procuraram os grandes centros para viver; 4) “Holandeses que chegaram após 1945” (p. 67) e os que se incorporam ainda hoje à colônia.

Outra divisão social da comunidade acontece pela variação de linguagem (maior/menor utilização do idioma do país de origem) e pelas atitudes dos indivíduos perante o idioma e cultura da comunidade. As diferentes atitudes linguísticas são percebidas de acordo com o sexo e a geração do indivíduo. A autora afirma que a relação dos indivíduos com a língua, “seu nível de identificação e desejo de utilizá-las”, assim como as normas que as regulam em situações públicas e/ou privadas são determinantes de suas atitudes linguísticas (p. 112).

Os idosos priorizam a utilização da língua holandesa, contudo acreditam que é importante aprender a língua portuguesa. O grupo dos adultos ainda utiliza o holandês, mas afirma que o idioma é dispensável, priorizando a utilização da língua portuguesa. Enquanto isso, o grupo dos jovens utiliza o holandês somente com seus avós e/ou pais, preferindo o português em todas as outras circunstâncias. Além destas divisões de grupos, a pesquisadora pode constatar no discurso dos entrevistados um contraste entre os “holandeses” e os “brasileiros”. (FRAGA, 2008, p. 140):

Em termos gerais, os “holandeses” de Carambeí inicialmente consideram-se brasileiros, sem exceção. Mas à medida que dão seus depoimentos, percebe-se que ora se estabelece uma oposição entre “eles”, identificados como “brasileiros” (os nascidos no Brasil e não descendentes de holandeses) e “nós”, os “holandeses” (os nascidos no Brasil e descendentes – filhos, netos ou mesmo bisnetos – de holandeses); ora entre “eles”, os holandeses da Holanda, e “nós”, os “holandeses” do Brasil.

Este discurso representa a relação entre língua e identidade, compreendendo a identidade como alteridade, portanto, “a existência do *outro* diferente do *eu*” (FRAGA, 2008, p. 139). Contudo a identidade dos membros da comunidade não é homogênea. Como afirma a autora: “Os dados coletados nessa pesquisa levam-nos a concluir que a identidade manifestada entre os membros dos grupos pesquisados não é homogênea, estável ou uniforme. Ao contrário, ela é inconstante e até mesmo contraditória” (p. 141).

b. “Construção/reconstrução de identidades no contexto migratório”

Esta dissertação procurou analisar a construção/reconstrução da identidade de imigrantes pertencentes de uma comunidade de alemães da cidade de Pomerode, em Santa Catarina. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora – Kátia Maraschi – optou pelo Estudo Qualitativo, o qual objetiva “o desenvolvimento de estudos que colaborem para a compreensão de um fenômeno social num cenário natural em vez de

experimental, dando ênfase às experiências dos participantes (RICOUER, 1991)” (MARASCHI, 2006, p. 52). Isto indica que a observação é realizada no dia-a-dia dos indivíduos e que a coleta e análise de dados ocorre através de seus relatos, construídos teórico-metodologicamente como história oral. Entretanto, este acesso à vida do indivíduo é parcial, uma vez que, ao narrar seu passado, ele atribui sentido ao que o cerca. Desta forma, os relatos configuram recortes e interpretações das experiências dos indivíduos.

Em seu texto, a autora afirma que há uma forte marca identitária quando os membros da comunidade narram seus passados, os quais contêm “um estoque de valores, costumes e significados determinados historicamente no interior do grupo” (MARASCHI, 2006, p.120). Este passado é marcado por antagonismos ao processo de imigração e por uma história de enfrentamentos, que são vivenciados e vencidos pelo grupo de imigrantes, o que revela uma noção de coletividade.

Os imigrantes também apresentam dificuldade de adaptação à vida social da cidade de acolhimento, pois alegam encontrar pessoas pouco afetivas e que valorizam sua tradição. Entretanto, as questões de construção/reconstrução das identidades dos imigrante ocorre concomitantemente à sua interação com a sociedade.

É interessante observar que, embora a autora ressalte – a partir da revisão bibliográfica referente aos estudos de identidade – que a língua é um elemento da construção das identidades, especialmente das identidades étnicas, ela não discute a questão linguística em relação à comunidade investigada. Neste sentido, podemos indicar que as línguas, tomadas teoricamente como marcas identitárias, podem ser minimizadas nos estudos sobre construções de identidades. Outros elementos da tradição cultural podem ser enfatizados, especialmente quando se adota metodologicamente a história oral.

c. “Dilemas da Construção de Identidade Imigrante: História Oral de Vida de Chilenos no Brasil”

Neste trabalho, a autora – Vanessa Paola Rojas Fernandez – buscou analisar o processo emigratório/imigratório e evidenciar os dilemas da construção de identidade imigrante entre os chilenos. A opção pela utilização da terminologia “emigratório/imigratório e emigrante/imigrante” deve-se ao fato de a autora

compreender que todo imigrante a um novo país também é um emigrante de seu país de origem, impossibilitando, assim, a separação dos termos.

Seu estudo se deu através de entrevistas pela perspectiva teórico-metodológica da história oral da vida de emigrantes/imigrantes chilenos, a contextualização histórica e cultural do Chile, a contextualização dos chilenos no exterior (Brasil) e a conceitualização dos termos migratórios utilizados. Após as entrevistas, a autora efetuou a formação do documento escrito, o que envolveu uma transcrição, textualização, transcrição e validação das entrevistas. A análise das entrevistas e a devolução das mesmas para os emigrantes/imigrantes levaram à conclusão de seu estudo.

Observou-se, neste estudo, que a assimilação da cultura da cidade de acolhimento pelos emigrantes/imigrantes é relatada em diferentes intensidades de acordo com a comunidade e/ou as idades de seus membros. Da mesma maneira, os indivíduos mantêm, em variadas proporções, os valores culturais do país de origem. Assim, constatou-se que há, entre os imigrantes/emigrantes, grupos sociais contrastantes, divididos entre aqueles que exaltam os valores das comunidades e aqueles que criticam ou agem indiferentemente a estes valores (FERNANDEZ, 2011).

A questão linguística, bastante enfatizada pelos entrevistados, é retomada pela pesquisadora no estudo das adaptações dos imigrantes/emigrantes. A esse respeito, a autora afirma: “A questão do idioma esteve presente em quase todas as narrativas e relaciona-se ao contexto que os imigrantes tiveram que se adaptar. Falantes do idioma espanhol, os chilenos no Brasil precisaram aprender o português.” (FERNANDEZ, 2011, p. 167). Essa necessidade de aprender a língua portuguesa é configurada como uma preocupação prévia (à emigração/imigração) com a diferença linguística e, posteriormente, como uma dificuldade. Uma das entrevistadas, “alinhou o idioma [português] com sentimentos como a ‘saudade’ e a ‘dor de estar longe’ para explicar a solidão sentida assim que mudou de país” (Idem, p. 168).

A aprendizagem da língua portuguesa está muito associada ao universo do trabalho, onde a língua portuguesa apresenta-se como necessária. Em casa, parece predominar a utilização da língua espanhola. Segundo a autora,

a questão do idioma foi uma problemática inicial para os nossos colaboradores, presente na adaptação ao novo país, e embora a diferença entre as duas línguas tenha ocasionado dificuldades para a maioria dos chilenos, nunca foi um empecilho para permanecerem no Brasil. Atualmente, não é nada que os preocupem (FERNANDEZ, 2011, p. 171.).

Neste sentido, observa-se que a questão linguística é um dos elementos na construção das identidades dos sujeitos, marcando as diferenças e as aproximações entre brasileiros e chilenos. Essa construção identitária é marcada também pela negociação dos valores culturais, que consiste em, algumas situações, até abandonar os valores culturais de origem, renegociando suas identidades, especialmente suas identidades nacionais. Dentre esses valores, estão as línguas, os costumes, a alimentação. Em algumas situações e para alguns falantes, a língua espanhola, associada a alguns costumes e comidas, representa a manutenção dos valores culturais de origem.

Embora a autora desta pesquisa não seja do campo dos Estudos da Linguagem, atribuiu às línguas um papel identitário não apenas no escopo teórico. A questão linguística é marcada nas falas dos entrevistados e é retomada nas análises da pesquisadora, de modo que é constituída na pesquisa efetivamente como um aspecto da reconstrução/negociação das identidades dos sujeitos.

Conclusão

Após o término deste estudo, pudemos concluir que a língua não é o único fator identitário, ou seja, há outros aspectos culturais que constroem as identidades dos grupos. A história de assentamento de cada comunidade e seus motivos para emigrar são fatores identitários, uma vez que constituem um “repositório de símbolos e repertório de rituais” (MARASCHI, 2006, p.120) acessados pelos indivíduos a cada narrativa. As tradições e os costumes valorizados no país de origem e aqueles valorizados no Brasil também são elementos da re-construção das identidades dos sujeitos.

Em se tratando do bi/multilinguismo, pudemos constatar variadas formas de uso das línguas, especialmente no trabalho referente a uma comunidade de holandeses. Observamos as conversas do cotidiano entre membros da comunidade, onde português e holandês são utilizados concomitantemente; nas escolas, onde se ministram aulas de holandês, contudo as crianças priorizam o uso do português; na igreja e seus grupos de encontro, há o predomínio do português; já os grupos de terceira idade preferem manter apenas o holandês em seus encontros; entre muitos outros lugares e modo de uso do bi/multilinguismo.

No estudo da perspectiva histórica, também são observados os usos linguísticos – como a utilização do espanhol no espaço doméstico e do português nos espaços de

trabalho –, mas não se explicita detalhadamente esses usos, especialmente porque a metodologia não parecer ser adequada a esse detalhamento. Neste sentido, podemos ressaltar que o estudo etnográfico parecer ser o mais indicado para o estudo do bi/multilinguismo nas comunidades, pois permite reconhecer, além dos valores atribuídos às línguas, esses lugares de uso. Na história oral, podemos identificar os valores atribuídos às línguas.

Um aspecto a ser assinalado, ainda, é o fato de os diferentes recortes de pesquisa delimitarem o foco (ou não) nas questões linguísticas. As pesquisas desenvolvidas em outros campos que não o dos Estudos Linguísticos, embora partilhem a preocupação com a construção das identidades, não focaliza o fator linguístico desta construção, diferentemente do estudo no campo dos Estudos Linguísticos, em que o bi/multilinguismo é o foco do estudo.

Referências

FERNANDEZ, V. P. R. **Dilemas da construção de identidades imigrante**: história oral de vida de chilenos em Campinas. São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

FRAGA, L. **Os holandeses de Carambeí**: estudo sociolinguístico. Campinas, 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishina Company, 1998.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MARASCHI, K. **Construção/reconstrução de identidades no contexto migratório**: a narrativa de dirigentes imigrantes na cidade de Pomerode. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade do Vale do Itajaí, 2006.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

UM IRREVOGÁVEL SUSPIRO *BELLE ÉPOQUE* – LINHAS DE FUGA E DESTERRITORIALIZAÇÃO NA FICÇÃO HISTÓRICA DE WILSON BUENO

Marco Aurélio de Souza

1. Introdução

Conhecido pelo exímio trato das palavras com que inventava e reinventava seu estilo, Wilson Bueno, em *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, publicado em 2004, recriou a escrita *oitocentista*, com o bacharelismo, os cacoetes e a pompa parnasiana típica de fins do século XIX. Trata-se de um romance histórico, e a erudição do autor não deixou faltar as marcas e características apontadas pela historiografia acerca do período no quadro arquitetado: estão lá o fascínio pela ciência, o cultivo dos sonetos e o gosto pelos poetas decadentistas, as descobertas da botânica e da medicina, além dos debates relacionados ao progresso e à abolição da escravatura, entre tantos outros.

À luz de algumas noções conceituais de Gilles Deleuze e Felix Guattari, apresentadas, sobretudo, em *Mil Platôs* (1995-1-2, 2011), abordarei a relação entre literatura e história no romance de Wilson Bueno, buscando verificar de que forma o autor reorganiza o passado histórico e realiza movimentos entre diferentes territórios, produzindo linhas de fuga em sua ficção histórica, fazendo com que o passado reconhecido por nossa cultura seja utilizado e funcione de maneiras pouco usuais.

2. Adentrando num bosque oitocentista

Umberto Eco, ao discorrer sobre as noções de autor-modelo e autor-empírico, sugere que, em alguns casos, autor-modelo, autor-empírico, narrador e outras entidades ainda mais vagas são apresentados “com o propósito explícito de confundir o leitor” (ECO, 1994, p. 24). O romance aqui analisado parece ser um destes casos. Seu autor empírico é Wilson Bueno, mas seu autor-modelo não é de fácil identificação. De toda forma, para Eco, nestes casos o autor-modelo é a “voz, ou a estratégia, que confunde os vários supostos autores empíricos, de maneira que o leitor-modelo não pode deixar de

cair num truque tão catóptrico” (idem, p. 26). O autor-modelo de *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, portanto, configura-se do mesmo modo que o exemplificado por Umberto Eco; tenta confundir o leitor, levantando vários supostos autores empíricos, dentro da própria ficção.

Assim, é pelo *já tumultuário início deste nosso terceiro milênio* (BUENO, 2004, p.12) que entramos em *Amar-te a ti*¹. Pois o texto se inicia com um paratexto assinado por W.B., que supostamente não faz parte da narrativa. Uma apresentação *à maneira de prólogo* informa o leitor sobre a natureza das páginas que seguem: encontrado numa antiga casa aristocrática recentemente demolida, o manuscrito de *Amar-te a ti nem sei se com carícias* – que, dentro do romance, pode ser melhor definido como um caderno de confidências – não explicita o nome de seu autor, e as iniciais L.P., que constam na capa de couro, apesar de possivelmente serem referência a Leocádio Prata, também não descartam a hipótese de outras duas personagens como as escritoras do texto; Lavínia Prata e Licurgo Pontes. Como se vê, desde suas primeiras páginas, a obra de Bueno é povoada por enigmas e espaços vazios, que podem/devem ser preenchidos pelo leitor.

Conhecido cultor de prosa antiga, W.B., o suposto editor que assina a apresentação, publica as confidências encontradas, pois estas *esbanjam em gozo literário insubstituível* (idem, p. 12), e assim é que chega ao público o texto de L.P. Tudo isto, cabe lembrar, já em meio do pacto ficcional estabelecido com Bueno. Apesar das tentativas, por parte do autor modelo, de confundir o leitor, podemos dizer que o narrador do texto é Leocádio – e, de fato, esta será a opção aqui escolhida. Narrado no início do século XX, o manuscrito é dedicado às lembranças e memórias das últimas décadas do anterior – *o século XIX como um vício* (BUENO, 2004, p. 45).

Amar-te a ti é uma narrativa-devaneio, e não são os acontecimentos que tomam o maior vulto neste texto – como indaga Leocádio, *O que de história? O que de desenredo?* (idem, p.26). Romance histórico, mas não são os eventos do passado, absolutamente, que caracterizam uma época, resgatando o ícone ou a imagem deste passado reconhecido. É mesmo um território temporal que se constrói, e dentro dele, a angústia do narrador, por motivos que não chegam ao conhecimento do leitor, vai sendo despejada por todos os cantos. Leocádio narra sua visão pessimista da existência, a natureza essencialmente malsã dos homens – natureza que, em tempo de moldes do

¹ No decorrer do artigo, o título do romance poderá ser utilizado na forma abreviada *Amar-te a ti*.

progresso, de euforia tecnicista transformando o mundo, *nem todo contemporâneo meu* [de Leocádio] *foi sábio o bastante para reconhecer* (idem, p. 24).

Enigmas sobre sua relação de amor/ódio por Licurgo Pontes, bem como sobre a falecida Lavínia e a aura de mistério que cerca a sua morte (que terá acontecido?), são os impulsos fundamentais das reflexões e memórias de Leocádio. Mas nada se esclarece. Ainda que seu narrador insista em apontar para a escrita como forma de organizar e compreender o vivido, o leitor não encontrará nem um nem outro sobre os acontecimentos que animam Leocádio. Apenas uma sensação de passear por lugares outros, lugares do passado ou de uma cultura muito diversa da nossa – exotismo típico dos anos que se tornam História.

Podemos dizer de *Amar-te a ti* que é um livro feito de platôs, pois o platô, na teoria do rizoma, não tem início nem fim; está sempre no meio. Como sugerem Deleuze e Guattari, um livro é feito de capítulos, e possui seus “pontos culminantes, seus pontos de conclusão” (2011, p. 44). Estes pontos direcionam a leitura e atribuem um significado duro para o texto de tal livro. Um livro feito de platôs, contudo, pode ser lido em qualquer posição, pode ser conectado e estabelecer relações as mais variadas entre um e outro ponto. Assim é a ficção histórica de Bueno: seus fragmentos, devaneios do narrador, formam e estendem um rizoma, “se comunicam uns com os outros através de microfendas” (2011, p. 44).

Deste modo, o autor do romance distribui multiplicidades num território temporal oitocentista – imagens do passado ambientando um rizoma histórico. Definido por seu narrador como exercício de liberdade, o texto é repleto de referências a grandes nomes da literatura da época, como Machado, Herculano e Bilac. Mas o narrador insiste: “Não sou nem nunca fui homem de Letras” (BUENO, 2004, p. 37). Fato este que confronta visões distintas do fazer literário. Em tempos de um século XIX que se arrasta, novidade que vinha de França eram as vanguardas artísticas, a velocidade contaminando também as letras – e se o caderno de notas de Leocádio, no território do Oitocentos, custaria a ser literatura, que dizer no território do XXI, quando *o fragmento, o discurso interrompido, a arte do excerto* (BUENO, 2004, p. 20), são já procedimentos estabilizados por gerações e gerações de escritores? Pensamento desterritorializante, momento de tensão, pois mesmo experimentando o XIX, a leitura é sempre maculada pelos olhos de nosso terceiro milênio, de modo que ler a invenção histórica de Wilson

Bueno é por em xeque também nosso presente, reterritorialização do XXI, o contemporâneo com sabor modificado.

Mas seu quadro do XIX não é composto apenas pelas características literárias da época. Para a confecção do território temporal fim de século, Bueno realiza um competente trabalho de decoração dos ambientes, expondo aqui e ali os quadros que orientam como um mapa o leitor na visita, forçando o processo de desterritorialização. Este o feito da ficção histórica: adentrar nos limites do território temporal criado pelo romancista é se desterritorializar, para retornar a um território prévio já modificado.

3. Romance histórico: os termos de um debate

Em tese recente, Antônio Esteves, ao discutir o romance histórico produzido a partir da segunda metade do século XX, considera evidente o desejo de uma releitura crítica da história no vasto conjunto de romances analisados em seu trabalho, “seja impugnando as versões oficiais, seja invertendo os paradigmas clássicos para dar voz àqueles que foram, ao longo do tempo, excluídos, silenciados” (ESTEVES, 2010, p. 40).

Esta postura teórica e analítica, em formatos ligeiramente diversos, é das mais presentes na crítica literária brasileira que se volta para o estudo de ficções históricas. Não por acaso, é por este mesmo viés de releitura da história que Maria Nilva Minatel² analisa *Amar-te a ti* de Wilson Bueno, entendendo que os novos romances históricos realizam “abordagens diferentes sobre os mesmos temas históricos, denunciando e contradizendo os arquivos oficiais” (MINATEL, 2009, p. 11). Ainda de acordo com esta postura, a autora considera que o romance “configura-se em uma reescrita denunciatória. Por meio do olhar do narrador, o lado preconceituoso, reacionário e racista dos herdeiros do paternalismo oligárquico brasileiro é posto em cena” (2009, p. 17).

Abrangendo esta colocação, mas de forma alguma limitando-se a ela, as posições de Hutcheon (1991) e Menton (1993), reconhecidas por quase todo o campo de estudos de ficção histórica no Brasil, trazem alguns elementos para pensarmos o

² Apesar de se tratar de um escritor paranaense, no que se refere à crítica acadêmica disponível acerca de *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno, destacam-se três dissertações oriundas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Além do já referido trabalho de Minatel, Peron (2008) e Oliveira (2007) contribuíram também para a formação de uma fortuna crítica da obra. Nos limites deste projeto, porém, não será dado destaque a estes últimos devido ao enfoque de ambos os trabalhos – o de pensar o processo e o conceito de reescritura na obra em questão.

estatuto do romance de cunho histórico, em especial o produzido nas últimas décadas. Tanto o caráter “autoconsciente”, na confluência dos domínios da História, Literatura e Teoria, presente naquilo que Hutcheon denomina de metaficção historiográfica, quanto as características definidoras do que Menton qualifica como Novo Romance Histórico, podem nos auxiliar na leitura dos romances históricos da contemporaneidade. Contudo, a produção crítica acerca de *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, nos termos da teoria do rizoma, se justifica e ganha corpo justamente quando encontramos nos autores e posturas teóricas acima citadas um vão, um ponto cego relativo à leitura de determinados romances históricos.

Marilene Weinhardt, após exame minucioso das teorias indicadas anteriormente, considera que podemos entender a ficção histórica como “uma necessidade resultante de uma carência na escrita da história” (2011, p. 51). Partindo do pressuposto de que os temas históricos abordados por Bueno – tais como a Guerra do Paraguai, urbanização e higienização do Rio de Janeiro no fim do século XIX/início do XX, o escravismo, entre outros – possuem ampla e competente bibliografia historiográfica, o que nos afasta da necessidade de encontrar no romance uma oposição à história oficial e ao poder instituído, tomo como mote investigativo uma questão de partida bastante simples, porém de resposta necessariamente complexa: que relações temporais e criativas se estabelecem no romance *Amar-te a ti*, de modo a forjar uma leitura histórica digna de interesse no âmago de um texto literário? Pois é de uma leitura da história que trato ainda, mesmo que o objetivo da escritura não seja o de conferir significado a um tempo, ou ainda de servir como alternativa às interpretações históricas mais comuns.

Evidentemente, a ideia aqui defendida nada tem a ver com uma tentativa de negação das teorias em voga, mas sim de vislumbrar outra possibilidade de análise – atravessada por tais leituras, mas se distanciando em determinados aspectos. Tendo em vista este espaço de manobra, e sabendo de antemão que, trocando as lentes teóricas de observação, podemos visualizar diferentes entradas de um mesmo texto, uma tentativa de leitura rizomática das relações entre literatura e história no romance em questão se torna possível.

4. Esquizo-análise: experimentação do passado e mapeamento de coordenadas

Experienciar a realidade é, na obra de Deleuze e Guattari, uma das bases sobre as quais a filosofia do devir se multiplica e se movimenta. Inspirado nesta filosofia – a

que também chamei anteriormente de teoria do rizoma –, é como experimentação do passado que leio o jogo temporal das ficções históricas. Na tecelagem literária, o autor-empírico se utiliza dos referenciais e da informação sobre o passado de que sua cultura dispõe, informação esta que provém – de forma mais intensa, mas não exclusiva – do discurso historiográfico produzido e acumulado, e, de acordo com sua erudição histórica e com sua competência narrativa, este autor pode, com maior ou menor sucesso, fazer seu leitor-modelo experimentar sensibilidades atribuídas a um determinado passado.

Ankersmit considera que o resultado do processo de seleção que os historiadores (ou aqueles que trabalham com vestígios do passado) operam em seu trabalho, definindo que partes de determinado tempo passado possuem relevância, e quais os enunciados que individualizarão esta parte do passado sob a forma de um texto, pode ser entendido como uma *imagem do passado* (ANKERSMIT, 2001, p. 156). Estas imagens do passado são de suma importância para a formação de nossa imaginação histórica (BANN, 1994), pois informam os diversos meios que produzem ou reproduzem os conteúdos históricos, tais como os museus, obras de arte, textos filosóficos, literários, etc.

A historiografia, portanto, mas não apenas ela, recolhe documentos do passado, analisando acontecimentos, processos, estruturas, e formando imagens do passado. Estas imagens – a que poderíamos qualificar como um ícone interpretativo de uma multiplicidade registrada sob a forma de documentos – reunidas e organizadas, podem formar um território temporal, seja na obra de historiografia, seja nas histórias produzidas pela arte. Este território temporal é o lugar, o plano de consistência, em que o leitor poderá dar seus passos no ato da leitura. Tais planos, ou territórios, podem conhecer relações as mais variadas, mas na historiografia institucional/acadêmica funcionam sob a forma de organismos históricos, onde o ato de referenciar uma bibliografia, por exemplo, regula e sustenta o funcionamento deste engenho intelectual. O romancista, por sua liberdade de ação – já que sem compromisso com a operação historiográfica culturalmente convencional –, faz ou pode fazer uso de tais imagens, propondo formas inusitadas de combinação dos territórios temporais.

Na experimentação do passado, por meio dos territórios temporais, o romancista pode se utilizar das imagens do passado para desarticular, ou rearticular, os organismos históricos, buscando aquilo que Deleuze e Guattari chamam de *Corpo sem Órgãos*. Assim, linhas de fuga são traçadas nos territórios temporais, estendendo o espaço e os

limites do rizoma da história. A ficção histórica, desta forma, não se contenta apenas em carnavalizar a história oficial, ou oferecer interpretações diversas para um mesmo conjunto de acontecimentos: o romance histórico se afirma como o corpo sem órgãos da História. Onde havia a estratificação do sentido, o relato de um encadeamento de eventos, o romance mapeia as supostas intensidades do passado, visando a experimentação destes territórios e forçando os limites de nossa leitura do passado.

Tome-se como exemplo o processo de abolição da escravatura. De forma lenta e tardia, a escravidão vinha perdendo força no Império do Brasil, que, através de decretos e leis que não funcionavam, abria caminho para o trabalho livre e a mão-de-obra assalariada na virada do século XIX para o XX. Mas não é o fim da escravidão ou o preconceito racial que mais nos interessam no romance de Bueno. Tais acontecimentos, que brotam da narrativa aqui e ali, formam aquilo que Deleuze e Guattari chamam de *linha de segmentaridade dura*, uma linha que *ocupa e atravessa nossa vida, e finalmente parecerá sempre triunfar* (1995, 2, p. 67). A linha dura, nos termos da teoria do rizoma, aparece nos jogos de territórios bem definidos, e não seria demais supor que as obras de história traçam estas linhas duras ou molares constantemente, ainda que demais linhas surjam igualmente pelos espaços. Tomar nota desta linha dura é, de todo modo, algo que prescinde de um experimento literário.

O traçado de uma *linha de segmentação maleável ou molecular*, por outro lado, adiciona um *a mais* na composição do romance. Esta a linha que aparece nos platôs dos filósofos mencionados como um *quanta de desterritorialização*.

É nessa linha que se define um presente cuja própria forma é a de um algo que aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele, já que a matéria inapreensível desse algo está inteiramente molecularizada, em velocidades que ultrapassam os limiares ordinários de percepção. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, 2, p. 68)

Em *Amar-te a ti*, dentro do tema sugerido anteriormente, a linha molecular que atravessa a História e Leocádio anda junto do questionamento acerca da própria linha dura (aquela que parece sempre triunfar – linha de porvir, não de devir). É a linha molecular que confronta Leocádio com o fim da escravidão, remetendo-o aos debates públicos e ao sentimento de medo que o despertava aqueles libertos:

(...) eram mesmos uns vagabundos meliantes, ao contrário do que diziam deles, nos jornaes, gente como Patrocínio e o Bilac, desculpando-os da miséria em que viviam por

formarem a banda podre da abolição da escravatura. (...) Mesmo o Eurípede, não se confiasse, podia que amanhã ou depois usasse tesouras e navalhas, não para nos aparar o excedente de pêlos, mas para se nos passar o pescoço em armas... (BUENO, 2004, p. 30)

É a linha molecular que põe Leocádio em confronto com seus próximos passos, que faz Leocádio temer e negar o território em que acaba de adentrar. As novidades dos tempos modernos empurram o personagem para uma desterritorialização, e a busca agora é pelas brechas que o tragam momentaneamente de volta para sua segurança – para o século XIX que vinha se arrastando. *Minúsculas fissuras e posturas que não passam mais pelas mesmas instâncias (...), linhas secretas de desorientação ou de desterritorialização* (DELEUZE, GUATTARI, 1995, 2, p. 69). Se a linha dura está próxima do acontecimental, pois o acontecimento *atua por cortes demasiadamente significantes, fazendo-nos passar de um termo a outro* (idem, p.71), a linha molecular é aquela que se aproxima das fissuras e posturas, da matéria inapreensível e molecularizada, tal como o medo branco diante do fantasma da ameaça negra.

A historiografia consegue com maior ou menor êxito trabalhar com as linhas moleculares nos registros do passado, mas é à terceira linha que quero chegar, já que é a linha que mais comumente distingue a originalidade de determinadas ficções históricas, e as tornam dignas de interesse também como extensões de um território temporal.

Não apenas um debate contra ou ao lado das interpretações canônicas de determinados momentos históricos, mas a linha de fuga produzida na experimentação destes passados é que faz do romance histórico um experimento acerca dos limites de uma sociedade historicamente determinada. Pois as linhas de fuga

não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes de fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga (DELEUZE, GUATTARI, 1995, 2, p.78).

Mas qual seria o cano que se estoura, a desterritorialização absoluta dentro deste território demarcado? Primeiro, *tudo é o sentimento confuso e indiscernível de algo ou alguma coisa a quebrar-se dentro, feito eu fosse um boneco de armar* (BUENO, 2004, p.188), e os *quantum* de desterritorialização traçam linhas moleculares em Leocádio. E como se algo maior estivesse nascendo dentro do menor, *fica sendo como se o corpo não pudesse conter o próprio corpo* (idem, p.188). Intensidade das porções de desterritorialização que aumenta. A fuga, de fato, é ao mesmo tempo sutil e

arrebataadora: um mulato, sentado ao fundo de uma birosca, olha Leocádio fixo – dois olhos em brasa. Não alcoolizado o suficiente, Leocádio passa rente, *cuidando fugir do que, através dos olhos, me devassava a alma incerta* (idem, p.189). No mictório fétido dos fundos, a mão grande do mulato o agarra por trás: cochicho de acento angola que pede patacas. Mas o negro quis mais.

Instei-o a que bebesse comigo e não conto tudo o que foi a tarde derruída, escusos de Saúde e Lapa, nova noite de álcool a emendar em ainda outra manhã, o negro a acompanhar-me as exagerações, até que, exausto de mim e das horas trôpegas, caímos, um sobre o outro, na cama imunda de uma hospedaria do centro da cidade (BUENO, 2004, p. 189).

Desterritorialização absoluta de Leocádio que, aos setenta e quatro anos – *o Tempo não perdoa* –, após as exagerações e desmedidas, decide findar suas *elocubrações baldias* e dedicar-se ao gamão e ao voltarete. Leocádio se reterritorializa, mas algo de profundo diverge, e nada será como antes.

De bengalas, a personagem considera a manhã e o que ainda lhe resta *neste vale de lágrimas. É muito pouco, admito (...), tudo se relativiza e quase nada não sinto, nenhum remorso, e concilio-me comigo mesmo* (idem, p. 191). Tudo mudou, e é precisamente esta a linha de fuga do indivíduo, mas também o cano que se estoura na sociedade oitocentista de Wilson Bueno. Pois as linhas duras, moleculares e de fuga não são apenas dos livros ou das pessoas, mas também de nossas experiências com o passado. É a este limite, um quase fora, que o romancista pode nos levar com sua ficção, ainda que se utilizando de um referencial comum sobre aquilo que o passado tornou possível. São os suspiros dos indivíduos, das sociedades, das histórias... *e que se há de fazer com a vida, senão vivê-la até a última gota e o irrevogável suspiro?* (BUENO, 2004, p. 191).

5. Ainda algumas considerações

Este breve ensaio não possui a pretensão (nem poderia tê-la) de amarrar todas as pontas de uma teoria complexa e vazada a um título literário. Não se aplicam as obras de Deleuze e Guattari, assim como se diz que não se reconhece em qualquer ponto de um rizoma a preponderância e o domínio absoluto sobre qualquer outro. Há aqui apenas um estímulo à conexão entre algumas noções e conceitos encontrados nos *mil platôs* dos referidos autores e a leitura de uma ficção histórica particular.

De forma ligeira, por força das possibilidades deste artigo, procurei expor alguns dos ângulos possíveis para analisar a obra através daquilo que aparece em Deleuze e Guattari sob a denominação de esquizo-análise³, aproximando esta leitura de uma discussão acerca das relações entre história e literatura. Sob este prisma, considerei a historiografia como um organismo interpretativo do passado culturalmente reconhecido, e, neste debate, o romance histórico funciona como o Corpo sem Órgãos da historiografia. É nele que as linhas de fuga de uma sociedade do passado se fazem sentir, enquanto que na historiografia, é mais usual encontrarmos as linhas duras e moleculares dos registros do passado – ainda que aquelas outras não sejam impossíveis. Como destacam os filósofos anteriormente mencionados, até mesmo a História tem suas linhas de fuga:

A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado (...). Nas linhas de fuga os nômades varriam tudo à sua passagem, e encontravam armas novas que deixavam o Faraó estupefacto. (...) de modo mais frequente, um grupo, um indivíduo funciona ele mesmo como linha de fuga; ele a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja (DELEUZE, GUATTARI, 1995, 2, p. 79).

Poderíamos ainda encontrar outras linhas de fuga e outros movimentos de desterritorialização da própria historiografia, sem atentar para as características do romance. Tendências vistas como inovadoras podem funcionar igualmente como linhas de fuga dentro do campo disciplinar, ou ainda apresentar linhas de fuga dos registros históricos. Do mesmo modo, um determinado romance pode constituir nada mais do que a linha dura de um organismo histórico já constituído, ou a subversão deste, sem que haja uma fuga ou uma busca pelo limite – sem que haja a extensão das fronteiras de territórios temporais.

No romance analisado, pulamos por vezes de um território temporal para outro, pois diferentes momentos históricos são experimentados ao longo do texto de *Amar-te a ti*. Dos anos iniciais do século XXI, passamos para 1913, ano em que Leocádio Prata escreve suas reflexões, instalado em um quarto de hotel, movido pela *utopia de aprisionar não o futuro, mas o passado que já se nos fugiu* (BUENO, 2004, p. 19). *Lembranças, muitas delas anteriores ao automóvel, (...) recortes do tempo que vou*

³ Para Deleuze e Guattari, a esquizo-análise “destaca linhas que tanto podem ser as de uma vida, de uma obra literária ou de arte, de uma sociedade, segundo determinado sistema de coordenadas mantido” (1995, 2, p.78).

colando aqui para que não morram de vez engolidos pela sanha novidadeira dos novos tempos (idem, p. 21). Através das lembranças, portanto, o recuo temporal aumenta, e novos territórios e imagens do passado são expostas. Uma análise mais completa poderá se utilizar destas outras imagens, de outras entradas para o romance.

Para fins deste artigo, retenho apenas uma ideia ainda vaga, mas que deve ser explorada com mais afinco, de que determinados romances históricos despertam grande interesse não pelo seu olhar subversivo e carnavalizado das interpretações canônicas da história. Não é sua oposição ao poder e às histórias oficiais que nos fazem experimentá-los enquanto sensibilidade cultural/histórica original. Se deste modo fosse, os historiadores, familiarizados com bibliografias ricas que “desmentem” as histórias oficiais, nada enxergariam na literatura. Tampouco são novos documentos descobertos por seu autor que conferem sua legitimidade, já que isto raramente ocorre nas páginas literárias. Sua maior capacidade criativa – em termos de leitura do passado – está na possibilidade de tratar das sociedades e momentos históricos forjando linhas de fuga, abrindo à força traçados que são o deserto e as novas armas de um contexto histórico.

A ficção histórica encontra, nas coordenadas da História, as linhas de fuga, tornando-se ela mesma uma linha de fuga da historiografia. O CsO da História se forma através da experiência com os modos de funcionamento daquilo que o passado nos deixou como herança. E o mais, *é a velha alma propensa a dispensar a teia do tédio, reinventando o já existido ou pondo mais existidos aonde deveria haver nada* (BUENO, 2004, p. 41).

Referências bibliográficas

ANKERSMIT, F. R. *Resposta a Zagorin*. In: **Topoi**. Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 153-173.

BANN, S. **As invenções da história**: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994.

BUENO, W. **Amar-te a ti nem sei se com carícias**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1 (Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3 (Trad. Aurélio Guerra Neto). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4 (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESTEVES, A. R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- MENTON, S. **La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MINATEL, M. N. **O novo romance histórico: Amar-te a ti nem sei se com carícias** (re)escreve a história. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.
- OLIVEIRA, G. Q. de. **Reescrever-te a ti nem sei se com carícias: as várias reescrituras no romance *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2007.
- PERON, E. S. M. **A narrativa em questão: recriação no romance *Amar-te a ti nem sei se com carícias* de Wilson Bueno**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.
- WEINHARDT, M. *Romance histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular*. In: WEINHARDT, M. (Org.) **Ficção histórica: teoria e crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

HUMOR, IDENTIDADE NEGRA E ESTEREÓTIPO: ANÁLISE DE PERSONAGENS E PIADAS SOBRE NEGROS EM PROGRAMAS HUMORÍSTICOS

Autora: Eliana Sambo Machado (graduanda)- UFOP

Orientadora e co- autora: Cassandra da Silva Muniz (doutora)- UFOP

0. Introdução

Este artigo apresenta uma parte do projeto desenvolvido pela autora, durante sua pesquisa de Iniciação Científica realizada dentro do Departamento de Letras, DELET, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, sob orientação e co- autoria da Prof^ª Dra. Cassandra da Silva Muniz. O principal objetivo do projeto é examinar se o discurso de personagens presentes em programas humorísticos ratifica ou questiona os estereótipos racistas sobre a população negra brasileira, presentes no imaginário coletivo da sociedade.

Ao nos dedicarmos à análise do discurso humorístico da personagem Adelaide do programa Zorra Total, esperamos contribuir com os estudos do Discurso Crítico, cooperando para o entendimento da construção da identidade da mulher negra brasileira. Além desses estudos, nos apoiamos em pesquisas sobre gênero e raça que defendem esses temas sob uma perspectiva política e social, ou seja, num contexto democrático, permitindo investigar a identidade da população negra atendo-nos para os reais impactos sociais dessas identidades, na sociedade, já que se trata de sujeitos representados a partir de visões estereotipadas do Outro. Essas visões, como serão examinadas durante as análises do *corpus* transmitem concepções heteronormativas a respeito do negro, contribuindo para a cristalização de imagens pejorativas sobre esses povos essencializando suas identidades.

Partimos do pressuposto de que as representações coletivas da população negra brasileira, reproduzidas pelo discurso humorístico da mídia televisiva, podem ratificar o preconceito e a discriminação dessa parcela da população brasileira.

Nossa fundamentação teórica se baseia na Análise do Discurso Crítica que dialoga com o campo da Pragmática. Além dessas áreas, nos apoiamos nos Estudos Culturais e nos trabalhos que discutem sobre o fenômeno do humor e seus efeitos sociais e culturais. Dessa forma, discutiremos adiante, conceitos importantes para os estudos do discurso crítico. Trata-se de assuntos relacionados ao social e que, portanto, ampliam nosso olhar para o objeto de estudo, já que as teses defendidas nessa dissertação, estão interligadas, permitindo potencializar nossas análises, a partir de um estudo interdisciplinar.

1- Fundamentação teórica

Percorreremos alguns estudos voltados para a Identidade e sua relação intrínseca com a linguagem, sobretudo, tendo como aporte teórico, como supracitado, a Análise do Discurso Crítica, além dos estudos sobre raça e gênero, no Brasil.

Com o intuito de entender as conseqüências advindas da discriminação racial e de gênero, partiremos de discussões relacionadas à constituição do sujeito negro, em particular da mulher negra no que diz respeito aos valores éticos- morais. Para tal investida, iremos nos ater apenas ao discurso humorístico da personagem Adelaide, interpretada pelo ator Rodrigo Sant' Anna e nas dimensões discursivas desse objeto de análise.

1.1- Discurso e performatividade

As discussões apresentadas acima refutam, pois, o sujeito cartesiano, “constituído de forma única” e classificado a partir de categorias pré- estabelecidas socialmente, já que para nós, a constituição do sujeito é performativa, ou seja, defendemos, ao contrário de concepções tradicionais sobre a identidade- que acreditam na essência do sujeito, universal e ideal, a identidade do ponto de vista dos atos de fala. Trata-se de “identidades performativas”, pois, “são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos” sociais, ou seja, cada ato de fala (uma promessa, um juramento, um batismo e etc) opera com as identidades transformando-as em cada uma dessas ações. (PINTO, 2009, p.17). Portanto, não podemos falar em

identidades estáveis e coesas que saturam o indivíduo de modo a inseri-lo em sistemas de poderes dominantes e específicos de grupos hegemônicos.

Pinto (2009) ao tratar do conceito de performatividade, discute também sobre a identidade e sua intersecção com o corpo, este último, é entendido enquanto “materialidade do ser”. A autora aborda essa temática a partir, portanto, da idéia de Atos de fala de Austin e das leituras, dessa obra, realizadas por pesquisadores como, por exemplo, Derrida, Lacan, Felman e Butler. Embora esse assunto mereça maior atenção de nossa parte, não os aprofundaremos aqui, pois, são temas suficientes para serem desenvolvidos em outro trabalho. No entanto, suscitamos essa discussão para enfatizarmos algumas discussões da autora como, por exemplo, quando argumenta que falar também é um ato corporal, reiterando a linguagem no lugar da performatividade, em que o corpo torna-se o lugar dos atos de fala e do próprio sujeito. Esse espaço marca o momento de ação entre linguagem e corpo como um lugar impossível de se obter o total controle dos acontecimentos, pois, o “ato de fala é, como um rito, um acontecimento, na medida em que sua força é iterável, e sua repetição instaura sempre uma diferença”. (PINTO, 2009, p. 125).

Essa escolha teórica se dá, principalmente, pelo caráter do nosso objeto de análise, pois, este nos permite realizar uma leitura abrangente e interdisciplinar, já que nosso *corpus* e os temas que os perpassam, exigem um olhar amplo que abarque o social e o cultural. A partir, portanto, das ideias de Atos de fala de Austin e da complexa possibilidade de aproximação entre identidade, linguagem e corpo, pontuaremos, durante as análises, lugares específicos da personagem Adelaide impostos pela alteridade que evidenciam, pois:

[...] a leitura da oposição corpo- mente e suas variáveis patriarcais (mulher- homem; natureza- cultura; emoção- razão). O corpo vai encontrar nesse gesto um lugar não mais complementar ou subalterno, mas o lugar a ser deslocado para se compreender o funcionamento do sistema hierárquico. (PINTO, p. 126).

Nesse sentido, procuramos teorias que nos permitem agir a partir da articulação do corpo com o performativo, possibilitando-nos operar com o poder e não, apenas constatarmos a presença desse termo.

Advogamos a idéia de língua, enunciado e discurso defendidas pelos autores como Bakhtin (2006) e Fairclough (2001) que entendem esses fenômenos como dialógicos e historicamente definidos. Essa perspectiva abrange também nosso

entendimento sobre sujeito, identidade, raça e gênero, já que essas noções, para nós, não são entendidas como elementos passíveis de definições estancas que reduzem esses objetos a definições homogêneas e binárias.

Para esclarecermos melhor as noções destacadas acima, ratificaremos o conceito de performatividade de Austin, a partir, também da discussão de Ottoni em seu trabalho *John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem*. Segundo a leitura de Ottoni, Austin se desinteressa por uma linguagem ideal, pura ou homogênea e, para isso, estabelece seu conceito de performativo para explicar a fusão entre sujeito e seu objeto, a saber, a fala. Com isso, Austin refuta alguns estudos formais a respeito da língua que separa o sujeito do seu objeto com o intuito de deixar de lado a linguagem ordinária. A respeito disso, ele argumenta que: “A linguagem não é puramente descritiva (há circunstâncias nas quais não descrevemos a ação, mas a praticamos)”. (OTTONI, 1998). Tal noção performativa da língua permite uma interpretação dos enunciados que leve em consideração suas múltiplas possibilidades de entendimento, já que um determinado texto não pode ser algo que passe apenas pelo crivo do constativo, passível de classificação enquanto verdadeiro ou falso, mas sim, entender que é possível distinguir as palavras entre sentido e significado, pois, podemos afirmar coisas sobre o mundo que não se limitem apenas ao uso linguístico de determinadas escolhas lexicais. Assim, o sentido transcende o termo lingüístico e, por isso, não podemos entender os sujeitos apenas com base naquilo que eles dizem, mas sim, com base nas suas ações, na realização de suas falas, ou seja, na sua performatividade. (OTTONI, 1998, p 126.).

1.2- O discurso humorístico e os efeitos sociais do riso

Antes de iniciarmos uma discussão sobre os temas dessa sessão, ressaltamos a importância de se trabalhar com o humor, pois, trata-se de um elemento essencial para entendermos os comportamentos sociais de um povo, já que o humor está presente em todas as nossas ações cotidianas e, portanto, é um fenômeno social. Nesse sentido, partimos da tese defendida por Bergson (1987) sobre o assunto, o qual afirma que “não há comicidade fora do que é humano”, ou seja, o humor, ao contrário do que muitos pensam, não deve ser reduzido a visões limitadas que dizem ser esse campo do conhecimento, parte de produções consideradas “não- sérias”, já que faz parte da nossa cultura e dos nossos costumes e, portanto, é fonte fundamental para entendermos os valores e os problemas presentes na nossa sociedade.

Nesse contexto, ressaltamos que os estudos sobre a história cultural do humor se iniciam desde a Antiguidade Clássica, com Aristóteles, o qual nos revela que o riso expressa certas emoções e, “Quando rimos, estamos frequentemente nos gabando ou glorificando diante de outra pessoa, por termos constatado que, comparada conosco, ela sofre de alguma fraqueza ou defeito desprezível, [uma vez que], a maneira mais ambiciosa de se gabar é falar zombando”.

A partir do pensamento de Aristóteles, identificamos a presença e a importância de se estudar o riso e seus efeitos sociais, pois, desde a época referida, filósofos já notavam a presença desse fenômeno, na sociedade, demonstrando a necessidade de estudar o riso, já que ele pode funcionar, a depender da cultura e dos costumes de cada grupo, como ferramenta para comunicação; como forma de liberação de tensões provocadas por determinadas situações; como liberação de tensões e transgressões de determinadas regras institucionais ou ainda, para debocharmos do Outro. Enfim, isso comprova e ratifica que o humor está atrelado a nossa organização social e cultural e, essa relação é frutífera e pode servir para explicar diversos comportamentos humanos e, portanto, a importância de estudarmos esse fenômeno.

Partindo do nosso *corpus* de análise, estudaremos a problemática em torno do nosso objeto, com base, portanto, nas teorias sobre o humor, como as já citadas acima. Nosso enfoque partirá dos estudos do humor e sua história cultural. Tais perspectivas nos ajudarão a entender como o humor, presente na personagem em questão, se apresenta e, ainda, quais são os efeitos sociais desse humor para a representação da mulher negra. A partir dessa problemática, podemos interpretar o discurso humorístico da personagem Adelaide, como um discurso produzido para provocar o humor a partir da zombaria, já que rimos com a finalidade de castigar e penalizar alguém que para a sociedade, parece estar fora dos moldes e das regras sociais e, com isso, a identidade da pessoa é enquadrada, fixada, estereotipada em relação ao alter, a fim de corrigir e adequar o sujeito às regras pré- estabelecidas de um determinado grupo.

Nesse sentido, é possível entendermos sobre a construção da alteridade no cômico, pois, se trata de comparar o Outro comigo ressaltando sua inferioridade em relação ao Eu. Para ratificar o que estamos dizendo, eis o que argumenta Bergson em sua teoria sobre o riso:

O riso é, antes de tudo, uma correção. Feito para humilhar ele deve dar à pessoa que o motivou uma impressão penosa. A sociedade se vinga, por meio dele, das liberdades que

tomam com ela. Ele não atingiria sua finalidade se tivesse a marca da simpatia e da bondade. (BERGSON, 1987, p. 524).

O riso se manifesta, portanto, como punição pelo erro cometido pelo Outro, quando, por exemplo, esse Outro, cai, tropeça, é desdentado ou sem inteligência. Nesse sentido, rimos do sujeito no momento em que vemos o Outro quebrando as regras do sistema, pois, ele transgredir com os padrões excludentes que existem na nossa sociedade, os quais visam formas de dominação e controle sobre os sujeitos, por meio do poder.

2-Análise dos dados

2.1- Estereótipo: gênero e raça nas piadas

Antes de nos dedicarmos as reflexões propostas nesta parte da dissertação, cabe apresentarmos o *corpus* selecionado para facilitar as compreensões do nosso objeto.

Os vídeos que utilizamos representam parte do quadro da Adelaide, personagem do programa humorístico Zorra Total, exibido na rede Globo TV. O contexto dos vídeos é sempre o mesmo no que diz respeito ao local das cenas, ou seja, trata-se de um metrô com passageiros de diferentes tipos e classes sociais que, em sua maioria, correspondem à massa trabalhadora brasileira. Adelaide representa uma mulher negra de classe pobre e pedinte, pois, seu papel, nesse quadro do programa, se resume em pedir, as pessoas, dinheiro, justificando esse pedido de diferentes maneiras como, por exemplo, quando, a personagem pede dinheiro alegando que perdeu todos os seus bens econômicos, devido a uma catástrofe natural.

A personagem principal desse quadro é a Adelaide, no entanto, em outros quadros, notamos a presença de outras personagens que surgem para compor a cena junto à Adelaide. Esses coadjuvantes representam, de modo geral, os interlocutores da Adelaide e estão ali, para zombar da situação psicossocial dessa personagem. Mais a frente, mostraremos a análise de algumas dessas situações específicas.

Ao nos dedicarmos sobre os efeitos discriminatórios de raça e gênero discutidos por autores (as) como, por exemplo, (STOLKE, 1999; ARAÚJO, 2008; FIGUEIREDO, 2008) é imprescindível comentar sobre conseqüências graves relativas ao assunto, mesmo sem nos restringirmos, à priori, a análises mais precisas do *corpus* em questão. Assim partiremos da reflexão e exame relativos à construção da imagem da população

negra brasileira, a saber, a “construção de estereótipos negativos contra os negros” como “a rejeição aos fenótipos dessa população, particularmente, ao cabelo crespo”. Estudos das ciências sociais revelam discursos dos profissionais acerca da manipulação do cabelo crespo, realizadas pela pesquisadora Figueiredo (2008), os quais mostram que “dentre os fenótipos negros”, o cabelo é o que as mulheres mais gostariam que fosse modificado. Tal discurso revela, além da questão da praticidade, a concepção de beleza dessas mulheres, construídas socialmente e facilmente associadas ao discurso de beleza pautado, sobretudo, nos valores ocidentais de estética os quais predominam até hoje na sociedade. As marcas raciais da população negra estão explícitas na personagem Adelaide, pois, seu cabelo é apresentado de forma ridicularizada e ainda é comparado a um objeto, a saber, à palha de aço. Além das marcas físicas que servem como classificadores, dentro da hierarquia de valores, a classe social também influencia na posição social, ideológica, psicológica e histórica do sujeito.

Para ratificar o que estamos discutindo, é suficiente prestar nossa atenção para o contexto dos vídeos¹ da personagem Adelaide no que se refere a sua imagem. Tal imagem compõe a representação da mulher negra de classe baixa que vive como pedinte dentro do metrô, ratificando, pois, a ocupação do lugar desprivilegiado do sujeito que depende do dinheiro alheio para sobreviver.

Além disso, os vídeos apresentam uma leitura medíocre da imagem da mulher negra. A personagem Adelaide é considerada feia e exibe traços físicos exageradamente marcados, como os lábios e o nariz, cujas marcas são representadas a partir do estereótipo racista de que a população negra é pobre, feia e apresenta características biológicas e sociais inferiores em relação à população branca.

O corpo da mulher negra, representado na personagem Adelaide, é um corpo desvalorizado. Essa desvalorização está presente no imaginário social que circula na nossa sociedade. Essas imagens ou representações coletivas rebaixam o negro no que diz respeito aos aspectos morais e físicos desse sujeito, contribuindo, negativamente,

¹ Disponibilizamos, nessa parte, os links que possibilitam o acesso direto aos vídeos que utilizamos para as análises que virão a seguir.

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=iNIBHTr03c8#> > Acesso em: 16 nov. 2012, 22h27.

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CmIRAAkOR6o> > Acesso em: 16 nov. 2012, 22h40.

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=79-EO50jQ2o> > Acesso em: 16 de Nov. 2012, 22h45.

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=uxcWZlob8ZA> > Acesso em: 16 de Nov.2012, 23h05.

com a politização do corpo e da imagem da mulher negra, reduzindo a possibilidade de valorização da sua auto-estima.

Podemos dizer também que a personagem Adelaide reproduz uma imagem normatizada e estereotipada de seu comportamento e determinada pelas regras sociais que inscrevem o lugar da mulher negra na sociedade, isto é, no lugar de mulher desqualificada, rebaixada à pobreza; uma mulher que busca sua sobrevivência por meio da caridade alheia.

Ao nos propormos a analisar a construção da identidade da personagem selecionada, pretendemos interrogar a identidade do sujeito negro situado no lugar à parte, cuja identidade, “representação social e psíquica”, como nos diz Fannon (2003), é “perturbada” pelo “discurso da soberania social”.

Segundo os estudos de Guimarães (2002), para o negro ascender na escala social significa se projetar em uma “identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro” (GUIMARÃES, 2002, p. 87). Além disso, a personagem Adelaide revela um discurso que vai contra a luta histórica, social, política e racial do negro e da cultura negra contemporânea, principalmente no que diz respeito à posse de bens econômicos.

Para exemplificar esse argumento, apresentamos o contexto do vídeo 1, cujo episódio retrata a presença da personagem Adelaide que entra em cena carregando uma caixa e dentro dessa caixa, há um *tablet*. A Adelaide dialoga, nessa mesma cena, com outra personagem destacada, a saber, uma mulher branca de classe média, a qual demonstra estar incomodada com a presença da Adelaide e debocha dessa, quando a Adelaide retira da sua caixa o *tablet*, objeto eletrônico considerado de valor na sociedade atual e, o seu acesso, é possível, na maioria das vezes, às classes mais favorecidas, devido ao seu alto valor econômico. Notamos que a possibilidade de posse desse objeto, pela personagem em discussão, aparece como estratégia discursiva com o intuito de inferiorizá-la, pois, a mulher com quem a Adelaide dialoga, demonstra surpresa ao ver o *tablet* da Adelaide. Essa reação deixa clara a imagem do senso comum a respeito da população negra ao associar à raça a classe social, ou seja, associar o fenótipo negro à classe pobre, negando ao negro, à ascensão social, debochando da posição social desse sujeito. Tal argumento é ratificado por estudos que dizem que “desde os 1950 [...] no imaginário, na ideologia e no discurso brasileiros, há uma

equivalência entre preto e pobre, por lado, e branco e rico, por outro.” (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

A representação da mulher negra, a partir do vídeo em questão, vai contra a existência de características que não se limitem, apenas, ao biológico, como, por exemplo, a cor da pele e a textura do cabelo, pois, a identidade, no presente trabalho, é entendida, sobretudo, como processo, já que acreditamos no sujeito como “produto de um entrelaçamento de várias identidades que se reinventam por meio de saberes e relações de poder” (MILANEZ, 2009, p. 291) e, isso comprova que nós estamos sempre buscando completar nosso corpo, nossas atitudes e gestos, a fim de preencher algo que nos falta.

2.2- Léxico, subjetividade e raça em Adelaide

É possível identificar também, pistas presentes na fala da Adelaide, as quais revelam crenças, valores, atitudes e ideologias sobre o mundo social. Alguns desses conhecimentos já foram apontados aqui, entretanto, é necessário investigarmos o texto como material empírico e suas pistas lexicais para identificarmos as práticas sociais ligadas a esse discurso, já que partilhamos da idéia da ADC de que a relação entre linguagem e sociedade é dialética e, tal relação, deve ser analisada tendo em vista seus “efeitos ideológicos”.

Dada a situação de representação da mulher negra, nos vídeos analisados, observamos, no vídeo 3² um dado momento em que a Adelaide narra o que aconteceu com ela e com a família dela durante uma enchente. A Adelaide conta que, ao agarrar sua filha pelo cabelo pensou estar pegando numa “palha de aço”.

O uso de itens lexicais como “palha de aço” ao invés do uso do termo “cabelo” para se referir ao cabelo da filha da personagem remete às representações cristalizadas do cabelo negro, além de reduzi-lo a um objeto, negando-lhe uma posição elevada, valorizando suas características físicas.

Além disso, notamos que a posição social da personagem é explicitamente marcada na sua fala no que diz respeito a pronuncia de palavras como, por exemplo, “centarro” ao invés de “centavos”, assinalando uma fala exageradamente humilde de pessoas de pouca escolarização como se, ao negro, sempre fosse relegado o lugar da fala

² Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=79-EO50jQ2o>> Acesso em: 16 de Nov. 2012, 22h45

desprivilegiada em relação às classes mais favorecidas, as quais vêm esse modo de falar como vulgar, baixo, inferior e próprio das camadas mais baixas da sociedade.

A escolha dos itens lexicais da fala dessa personagem se associa a condição permanente da personagem como pobre e pedinte, desvalorizando o lugar da mulher negra, sua linguagem, sua cultura, seu corpo e etc. É visível, portanto, a presença no discurso da personagem, de discursos particulares e específicos ligados a interesses determinados pela parcela da população que detém o poder na sociedade e que constrói com base em seus critérios de classificação, os sentidos, valores e crenças hegemônicos.

2.3- A imagem social da mulher negra a partir do discurso humorístico da mídia televisiva

O valor social, presente nos vídeos analisados, no que diz respeito ao corpo da mulher negra, mostram como esse corpo é controlado ao estar condicionado, socialmente, a outros valores predominantes na sociedade. Esse corpo é desvalorizado ao ser comparado aos padrões de beleza brancos que normatizam os corpos e os comportamentos sociais. Nesse contexto, observamos no vídeo 1, em um dado momento, em que a personagem com quem a Adelaide dialoga, o incomodo dessa terceira personagem em relação ao suposto mal cheiro da boca da Adelaide, já que esta têm os dentes aparentemente mau cuidados. Nessa mesma cena, ainda, notamos a incoerência da personagem Adelaide, a partir da fala da outra personagem citada que se surpreende com a condição de pedinte da Adelaide, a qual, apesar de possuir um *tablet*, não consegue dinheiro, por exemplo, para um tratamento odontológico, ratificando discursos históricos hierárquicos sobre os aspectos valorativos, físicos e morais da população negra.

No contexto da mídia, em especial do programa analisado, há a invisibilidade do negro representado de forma positiva. De fato, o que vemos nas representações da mídia em geral são padrões de estética brancos. Em contrapartida o negro é feio e é retratado como imperfeito. Essa visão tradicional revela as “dificuldades da televisão em incorporar a presença da população afro- brasileira na construção de uma identidade nacional multiétnica”. (ARAÚJO, 2000, p.85), ratificando uma idéia homogênea de sujeito e sustentando a crença no sujeito uno e submisso as ideologias dominantes.

3-Conclusão

A análise apresentada corrobora a idéia de que a mídia é desprovida de “intencionalidade política” uma vez que, ainda, mantém o poder de circulação de discursos hegemônicos que silenciam a voz do negro, impedindo sua ascensão ao mundo das mercadorias, da cultura, da tecnologia e etc.

Por fim, é preciso salientar que todas as afirmações feitas aqui, basearam-se no nosso *corpus* e no nosso olhar para esse objeto de pesquisa junto às teorias escolhidas para abordar o tema proposto. Evidente que este breve artigo não esgota todos os questionamentos e análises que podemos fazer sobre o vídeo da personagem Adelaide, mas, apesar disso, buscamos, principalmente, olhar além do limite do objeto analisado para provocar discussões que abarquem o âmbito social, identitário, cultural entre outros que fazem parte do contexto de manifestação e produção do discurso. É possível, pois, notar que nossa pesquisa procurou ampliar nosso olhar para além de “classificações estanques” ou dicotômicas e limitadas por categorias opostas, reduzindo, dessa forma, nossas análises ao invés de possibilitar um exame abrangente.

4-Referências bibliográficas

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade e Estereótipos sobre o negro na TV brasileira In: GUIMARÃES, A. S. HUNTLEY, L. (orgs). **Tirando a Máscara Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

BAKTHIN, M. A Interação Verbal In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 12ª: São Paulo, editora Hucitec, 2006.

BREMMER, J., ROODENBURG, H. (2000). **Uma história cultural do humor**. Rio de Janeiro- São Paulo: Record.

BERGSON, H. (1987). **O riso**. Rio de Janeiro: Guanabara.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Identidade social**. Brasília. Editora UNB, 2001. 316p.

FANON, Frantz. Interrogando a Identidade Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós- colonial In: BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

GUIMARÃES, A. S A. Rediscutindo o conceito de raça; As causas da pobreza negra no Brasil: algumas reflexões. In: **Classes, Raça e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

MILANEZ, Nilton. A Possessão da Subjetividade Sujeito, Corpo e Imagem In: SANTOS, J. B Cabral. **Sujeito e Subjetividade: Discursividades Contemporâneas**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PINTO, Joana Plaza. **Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades**. D.E.L.T.A., vol. 23, nº 1, São Paulo, 2007, pp.1 -26.

PINTO, Joana Plaza. **O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala**. Cadernos pagu (33), julho- dezembro de 2009: 117-138.

SANSONE, Livio. PINHO, Araújo (orgs). Gênero Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil In: **Raça novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: **Estudos Feministas/ Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, v. 7, n.1-2, p. 15-41, 1999.

4- Anexos:

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=iNIBHTr03c8#> > Acesso em: 16 nov. 2012, 22h27.

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CmIRAAkOR6o> > Acesso em: 16 nov. 2012, 22h40.

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=79-EO50jQ2o> > Acesso em: 16 de Nov. 2012, 22h45.

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=uxcWZIob8ZA> > Acesso em: 16 de Nov.2012, 23h05.



VII Ciclo de Estudos em Linguagem

Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX

SUMÁRIO 

ANTÍGONA: O NORDESTE QUER FALAR - UMA REESCRITURA NORDESTINA DA TRAGÉDIA DE SÓFOCLES, POR GISA GONSIOROSKI

Eliane Benatti de Freitas (UEL)

Miréia A. A. Vale (UEL)

RESUMO: Dentre a vasta produção dramatúrgica brasileira a partir da década de 1980 há autores cujas obras são reescrituras de tragédias gregas. Este artigo busca, através da peça de GisaGonsioroski, *Antígona – o nordeste quer falar* (2001), analisar de que forma aparecem, nela, as intertextualidades, as indicações cênicas, o coro e o conceito de rapsódia e os signos teatrais. A reescritura aqui analisada aborda, por meio do diálogo com as tragédias gregas de Sófocles, *Édipo-Rei* e *Antígona*, e também de um espetáculo ocorrido em uma festa de São João no interior do nordeste, onde está sendo encenado o bumba-meu-boi, uma história sobre homens e suas manifestações de poder e o grito de protesto daqueles que não podem nem devem se calar. Para tanto, a autora faz uso dos elementos formais da tragédia e também daqueles considerados característicos de textos teatrais que comprovam uma transformação dos ideais estéticos pertencentes à dramaturgia clássica, tais como a figura dos mitos, ação, tempo e espaço, o conflito e o sacrifício.

PALAVRAS-CHAVE: tragédia grega, reescritura, regionalismo.

Introdução

Os mitos gregos são tema recorrente nas reescrituras de textos dramáticos contemporâneos. As tragédias de Édipo e de Antígona fazem parte de um grande número de peças teatrais modernas e contemporâneas que buscam abordar, por meio dos mitos clássicos, questões que envolvem o homem atual. Este texto, escrito por Gisa Gonsioroski, trata de questões sociais que envolvem o homem, entre elas a política, a posse pela terra, o direito e o dever de lutar pelo que se entende ser justo. Conforme Jobim (2013, p. 21), “quando tratamos de literatura, o caso mais comum é aquele em que o regionalismo de alguma maneira aspira a estabelecer uma correlação entre um suposto referente (a região) e sua representação literária”.

Gonsioroski é escritora, cordelista, dançarina de brincadeiras folclóricas, pesquisadora cultural, produtora e atriz. Vivendo no Rio de Janeiro, voltou ao

Maranhão, sua terra natal, em 2002 e no ano seguinte estreou a peça *Antígona – O Nordeste quer falar*, toda em cordel, com direção de Bemvindo Siqueira e um elenco de 15 atores e músicos. A peça aborda os temas relevantes desse envolvimento da autora com a cultura popular e estabelece uma diretriz fundamental no estilo de trabalho que a escritora passou a desenvolver a partir de então. Coutinho (2013, p. 28) escreve que “a relação entre discurso literário e identidade nacional, por mais que possa parecer natural e inevitável, é uma construção histórica relativamente recente”, mas essa relação confere sentido e leva o leitor e espectador a se identificar ainda mais com o texto que lhe é apresentado.

Composto por dezessete personagens e dividido em sete cenas, a autora escreve um texto em que coloca, em uma mesma história, autor (Sófocles), personagens que fazem parte das tragédias *Édipo-Rei* e *Antígona* e também elementos advindos do regionalismo nordestino e representativos da sociedade, e assim como acontece nas tragédias de Sófocles, o que a autora quer ver representada nessa peça é a necessidade de que as injustiças sejam denunciadas e reparadas. Servindo-se da história de Édipo e sua desgraça familiar, Gonsioroski apresenta uma Antígona que, como aquela, não se submete e nem se amedronta frente aos poderosos e à possibilidade de pagar com a própria vida sua coragem e indignação.

As reescrituras ocupam papel importante no panorama do teatro, visto que possibilitam uma análise sobre a transformação histórica dos ideais estéticos, os diferentes modos de relação do texto clássico com a história contemporânea e o entendimento sobre o lugar que o texto grego ocupa no imaginário dos criadores teatrais e também dos espectadores. Sobre essa questão, Costa (2013, p. 69) escreve que a partir do início da década de 1920 surge no cenário brasileiro uma literatura construída por relações mais próximas entre escritor e público e que se torna, muitas vezes, portavoza de seus anseios, “aproximação também refletida nos procedimentos estilísticos tais como filiação com a oralidade, incorporação de temas folclóricos, mergulho no regionalismo”.

Rico em elementos que possibilitam uma análise teórica sobre as indicações cênicas e os signos teatrais, o texto analisado neste artigo também trata das problematizações que envolvem a sociedade e as manifestações de poder dos homens uns sobre os outros a partir de uma importante manifestação folclórica, que é o bumba-meu-boi. Conforme Costa (2013, p. 81), “o processo que marca essas manifestações

populares é a referência ao cômico, promovendo a liberação do riso, e a vitória sobre o medo, o sofrimento, a seriedade e a dureza do cotidiano”, e essa questão sobre a qual escreve Costa pode ser percebida no texto de Gonsioroski quando a autora usa uma festa popular, que carrega em si a tradição do divertimento, dos palhaços, dos figurinos coloridos e da música e alia, a esses elementos, o trágico das personagens das tragédias com o mote da luta entre os fortes e os fracos.

Os mitos, as tragédias e o folclore

Na peça *Antígona – O Nordeste quer falar*, Gonsioroski reescreve as tragédias de Sófocles e inclui personagens características do folclore nordestino, além daquelas que representam o poder instituído pela sociedade, como o juiz e o promotor. Tendo como cenário uma festa de São João, os maestros fazem o papel do coro, o boi representa Sófocles, um feiticeiro é Tirésias e a luta entre Laio e Édipo é um jogo de capoeira. O capitão da guarda, responsável por matar Édipo ainda criança é um capangaceiro armado de uma peixeira e o berimbau é responsável pela música.

A cena 1 inicia-se por uma indicação cênica que situa o leitor no tempo e no espaço, ajudando-o, dessa forma, a compreender a relação existente entre os elementos que compõem o título da peça. Gonsioroski escreve trinta e sete indicações cênicas. Um número razoável, se for considerado o tamanho relativamente pequeno da peça, mas compreensível, pois seu objetivo é, ao mesmo tempo em que procura não desvirtuar os mitos de Édipo e Antígona, reescrevê-los sob a luz das questões e cenários propostos. Inserir mitos trágicos de tamanha grandeza em um ambiente completamente adverso daquele para o qual esses mitos originariamente foram pensados, como as tragédias, requer do dramaturgo que este estabeleça, para a encenação, descrições pormenorizadas sobre como a cena deve ser construída. “Batucada. Todos os atores em cena. Dançam bumba-meu-boi. Um boi, que representa Sófocles, entra e fica parado no centro do palco, como um soberano que observa seus súditos. Todos fazem reverências e os maestros, como arautos, a apresentam” (GONSIOROSKI, 2001, p. 03). Conforme Anne Ubersfeld (2005, p. 06), “a relação textual diálogo-didascálias é variável de acordo com as épocas da história do teatro. Às vezes inexistentes ou quase (mas plenas de significação quando existem) as didascálias podem ocupar um espaço enorme no teatro contemporâneo”.

O coro, conforme Aristóteles (1999, p. 80), “[...] deve ser considerado personagem, integrado ao todo e à ação [...]”. Na reescritura de Gonsioroski ele aparece 14 vezes, abrindo e fechando o texto, e é representado por dois maestros que contam a história. “Eles brincam e fazem acrobacias” (GONSIOROSKI, 2001, p. 02). Conforme a indicação cênica da autora (GONSIOROSKI, 2001, p. 02), “são uma mistura de clowns e estereótipo de nordestinos. Tem sotaque, falam quase cantando e seus trajes de gala, estilizados, devem lembrar terra seca e festa junina. Esses são os únicos atores que não interpretam mais de um personagem”. Sua primeira aparição é longa, composta por oito quadras e anuncia aos espectadores os atores, a temática da peça e a sua intertextualidade com as obras de Sófocles.

Koch (2000, p. 48) conceitua intertextualidade como “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” e afirma que esse fenômeno é capaz de conferir à obra coerência e textualidade, podendo ser entendido como a presença de outros textos em um determinado texto. Na reescritura de Gonsioroski há, também, a presença do contrário, da antítese, do avesso. Bons senhores e senhoras lindas contrastam-se com humildes atores. Roupas cor de laje com almas em turquesa. O espetáculo, que vale ouro, é mais barato que trapo. E os maestros 1 e 2 seguem explicando ao público que a Antígona que ali se mostra é nordestina e brasileira e, finalmente, anunciam o boi, que representa Sófocles, elogiando sua capacidade de compor uma tragédia segundo os moldes estabelecidos pela tradição.

O papel do coro, nesta reescritura, assim como outros recursos utilizados pela autora no decorrer da peça, remetem aos conceitos estabelecidos por Brecht sobre a postura não aristotélica no que diz respeito à composição de uma tragédia. Conforme Aristóteles (1999, p. 43), “tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e narrando; e que, despertando a piedade e o temor, tem por resultado a catarse dessas emoções”, mas o que o leitor encontra, no texto de Gonsioroski, está mais próximo do que conceitua Pavis (2011, p. 74). O coro “torna-se uma técnica épica, muitas vezes distanciadora, pois concretiza diante do espectador um outro espectador-juiz da ação, habilitado a comentá-la, um ‘espectador idealizado’”. Ainda em relação ao papel do coro, Schiller (1968), citado por Pavis (2011, p. 74), escreve que ele se distancia da ação para só assim poder alcançar o tempo passado e o tempo futuro, remeter-se ao que

pertence à esfera humana, de forma geral, e então extrair as lições de vida representadas pelos ensinamentos de sabedoria.

Ao aludir ao distanciamento, não há como deixar de abordar o conceito de Brecht sobre a função do teatro, função essa descrita em seu *Pequeno organon para o teatro* (19-). Nessa obra o autor defende um teatro cuja função seja a de divertir ajudando a lembrar, e que a reflexão seja a grande provocadora da catarse, na medida em que o espectador reconhece, na realidade encenada, sua própria realidade. A relativização da ação, outro conceito difundido por Brecht, no texto de Gonsioroski também está presente, e é mostrada por meio da intertextualidade com as obras de Sófocles e a manutenção do mote da crueldade daqueles que detêm o poder em relação aos menos favorecidos. Assim como na teoria difundida por Brecht e tambémem sua peça, *A Antígona de Sófocles*, encontra-se, nesta reescritura, interrupções da ação representadas por rompimentos do tempo e do espaço, ações que instigam diretamente os espectadores a tomadas de decisões e uma continuação da ação, visto que o final da peça não termina com a solução do conflito, pelo contrário, deixa no ar um futuro que está para ser escrito conforme os caminhos tomados por esses espectadores. Ao final da peça, o maestro 1, agora sem a máscara, diz aos espectadores: “Direciona o olhar / Levanta a cara, meu povo! / Faz o errado dançar! / Dá luz à terra de novo! / Pois na esperança dissolvo / O que hoje eu vim cantar; / O nome de um chão que eu louvo. / Meu Brasil que quer falar” (GONSIOROSKI, 2001, p. 20).

Antígona – O nordeste quer falar é um texto teatral que contém dezessete personagens. São elas Maestro 1 e Maestro 2, Antígona, Creonte, Ismênia, Hémon, Sófocles (boi), Capitão, Promotor, Juiz, Laio, Jocasta, Tirésias, Édipo, Esfinge, Etéocles, Polínicos e o Guarda. As personagens entram em cena à medida que a história é narrada pelo coro. O bumba-meu-boi e seus elementos simbólicos, tais como personagens, máscaras, danças e instrumentos acabam por se misturarem com a tradição grega e, juntos, compõem o espetáculo.

Esse texto híbrido, ou mesmo esse terceiro texto, se forem consideradas a tragédia de Sófocles como um e a dança do bumba-meu-boi como outro, mostra a importância das reescrituras e como elas são capazes de revelar ao espectador questões urgentes da atualidade. Ao tratar da crise do drama, Sarrazac (2011, p. 152-153) conceitua o termo rapsódia como um “[...] caleidoscópio dos modos dramático, épico e lírico, inversão constante do alto e do baixo, do trágico e do cômico, colagem de formas

teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita em montagem dinâmica, investida de uma voz narradora e questionadora [...]”. Essa descrição se encaixa perfeitamente na reescritura de Gonsioriski, que contém características de um texto contemporâneo no que diz respeito à sua propensão à mistura e à pluralidade. Além disso, apesar de ter sido escrito em 2001, essa leitura, no final de 2013, revela uma situação atual que envolve os problemas políticos pelos quais o Brasil passa e o modo como a sociedade resolveu reivindicar seu direito ao protesto. Brecht (19-) já havia analisado esse aspecto positivo contido na dessacralização de uma obra clássica, conforme foi feito por Gonsioroski e outros tantos autores teatrais, e esse fenômeno vem ao encontro do que Anne Ubersfeld (2005, p. 04) escreve sobre o perigo de se tentar manter a integridade e a pureza de um texto:

O principal perigo dessa atitude reside certamente na tentação de congelar o texto, de sacralizá-lo a ponto de bloquear todo o sistema de representação e a imaginação dos intérpretes (encenadores e atores); [...]. O maior perigo consiste em privilegiar não o texto, mas uma leitura particular do texto, histórico, codificado, e que o fetichismo textual permitisse eternizar; em vista das relações (inconscientes, mas poderosas) que se estabelecem entre um texto de teatro e suas condições históricas de representação, esse privilégio concedido ao texto levaria, por vias estranhas, a privilegiar os hábitos codificados de representação, ou por outra, a impedir qualquer avanço da arte cênica.

Antígona – o nordeste quer falar estabelece, conforme escrito anteriormente, uma intertextualidade com as obras de Sófocles. Personagens e fatos acabam sendo usados por Gonsioroski como pano de fundo para uma abordagem de questões que envolvem não só o nordeste, mas toda a sociedade brasileira. O Bumba-meu-boi é uma dança, espécie de auto que, tradicionalmente, é representado em um lugar aberto ou nas casas das pessoas, durante a época do Natal, e tem sua gênese nas festas cristãs medievais, quando o culto ao boi era feito em homenagem ao nascimento de Cristo.

Composto por diálogos improvisados e caracterizado pelo uso de máscaras, devido à ausência do elemento feminino, no nordeste o bumba-meu-boi ressurgiu através dos escravos e pessoas pobres que viviam agregados aos engenhos de cana de açúcar e grandes fazendas, além dos trabalhadores rurais e artesãos responsáveis pelos serviços mais rudes. Tendo como personagem central o vaqueiro, devido à importância, na época, do ciclo do couro, essa manifestação folclórica ainda exerce grande importância sócio-política por conta das questões que aborda e também em razão das adaptações que foi capaz de sofrer, representando, de forma equilibrada, a tradição e a contemporaneidade, a religiosidade e a fantasia, o conhecimento do mundo real e do

sobrenatural por meio de cantos e danças, conforme o leitor pode observar no texto de Gisa Gonsioroski, na fala do Maestro 2:

O povo é exigente / em qualquer tempo ou lugar / mesmo faminto, carente/não se deixa sufocar / teatro do povo inteiro / povo rico, povo pobre/nordestino, brasileiro / essa peça nada encobre / uma peça que oferece/num grito de tempo atrás / um remédio, uma prece / contra a excessiva paz. (GONSIOROSKI, 2001, p. 4).

Como se percebe, no decorrer da leitura dessa peça, as reescrituras possibilitam sempre, de uma forma ou de outra, que as personagens clássicas se metamorfoseiem em representações humanas contemporâneas, pois se apresentam ligadas ao seu tempo por meio das intervenções sofridas em decorrência da subjetividade, intencional ou não, dos dramaturgos e atores e dos próprios espectadores. Essa forma de fazer o teatro acaba por, como pode ser visto em *Antígona – o nordeste quer falar*, levar esse espectador a refletir sobre as questões que envolvem a sociedade em que está inserido, as contradições dessa sociedade e a pensar alternativas. Sua recepção sofre interferências do contexto no qual está inserido. Os dramas, antes individuais, de Édipo ou Antígona, tornam-se, no presente, um problema social, coletivo.

O boi, a serpente encantada, a esfinge e as máscaras

Saussure (1977) define signo linguístico como aquilo que une um conceito e uma imagem acústica. Tadeusz Kowzan (1977, p. 61) defende a ideia de que, “na representação teatral tudo é signo”. Pavis (2011, p. 357), por sua vez, escreve que os signos teatrais são “[...] a união de um significante e um significado [...]”. É importante que esses elementos sejam percebidos na leitura da reescritura de Gonsioroski. Ao espectador pouco acostumado às manifestações folclóricas nordestinas não é imprescindível, mas colabora com a recepção do texto teatral a identificação de expressões, personagens e objetos próprios da dança do bumba-meu-boi.

A esfinge e o boi, a serpente encantada do rio São Luís e as máscaras, as músicas e os instrumentos musicais, a língua cortada e a peixeira, Catirina e Antígona, como entender cada um desses elementos separadamente e todos, ao mesmo tempo? Juntar esses signos e dar a eles um outro sentido, sem, no entanto provocar uma ruptura com o sentido original comprova a arte do dramaturgo e também do encenador e transforma o texto em representação, pois, conforme Ubersfeld (2005, p. 08), “mas o trabalho sobre o texto pressupõe, por uma espécie de reciprocidade, também a

transformação em texto, pelo pessoal de teatro, dos signos não-linguísticos”. Uma reescritura como *Antígona – o nordeste quer falar* combina signos clássicos, que já foram estabelecidos pelos mitos e perpetuados pelas tragédias, como a Esfinge em *Édipo-Rei* e os elementos típicos do folclore maranhense, como o boi, o cazumbá e o cacuriá. Que relação pode haver entre a figura de Sófocles, o sacrifício do boi e a morte de Antígona? Para muitas dessas respostas é necessário buscar o significado desses elementos. O cazumbá é uma espécie de máscara, mistura de bicho e gente. No bumba-meu-boi do Maranhão assume características próprias. Nem homem, nem animal, nem macho ou fêmea. Já o cacuriá é uma dança típica dos festejos de São João no estado do Maranhão. Ao entender a história do boi, sacrificado por conta da vontade de Catirina de comer sua língua, o espectador percebe as intenções de Gonsioroski e as aproximações que ela busca estabelecer entre o mito de Antígona e o folclore do bumba-meu-boi, as questões sagradas e míticas, religiosas e mundanas, o poder dos homens e as tradições. “Entre todas as artes, e talvez entre todos os campos da atividade humana, a arte do espetáculo é onde o signo se manifesta com maior riqueza, variedade e densidade” (KOWZAN, 1977, p. 61). Ainda conforme Kowzan (1977), o espetáculo teatral é uma soma de palavras com sistemas de significação não linguísticos, de signos auditivos e visuais. Aliados aqueles destinados à comunicação entre os homens, usa também dos signos construídos pela atividade artística, propriamente dita, considerados artificiais por excelência. Esses signos são

[...] consequência de um processo voluntário, quase sempre são criados com premeditação, têm por objeto comunicar instantaneamente. [...] A arte teatral emprega signos retirados de todas as manifestações da natureza e de todas as atividades humanas. Porém, uma vez utilizados no teatro, cada um desses signos adquire um valor significativo muito mais decidido que em seu emprego primitivo. O espetáculo transforma os signos naturais em signos artificiais. (KOWZAN, 1977, p. 64-65)

Os signos empregados na representação teatral estão delimitados, conforme TadeuszKowzan (1977), em (a) palavra, (b) tom, (c) expressão facial, (d) gesto, (e) marcação, (f) maquiagem, (g) penteado, (h) indumentária, (i) acessório, (j) cenário, (k) iluminação, (l) música e (m) som. Para a análise dos elementos presentes na reescritura de GisaGonsioroski, apenas penteado, iluminação e som não serão citados neste artigo.

Quando se aborda o regionalismo em um texto, uma das características mais marcantes dele é não apenas o que se fala, mas o modo como são escolhidas as palavras para que estas possam representar com clareza aquele que está falando. Conforme

Kowzan (1977, p. 66), “[...] a análise semiológica da palavra pode situar-se em diferentes planos, não somente ao plano semântico”. Na fala do Maestro 1 (GONSIOROSKI, 2001, p. 08) percebe-se, pelas expressões usadas, que a personagem pertence a um determinado grupo social representado por uma população que usa de termos próprios de uma determinada região do Brasil: “Pára logo de chorar! / tu é bezerro desvalido? / trata de se ajeitar! / bota esse rosto erguido! [...] Não se pode se tem fome, / fome de bucho ou de alma, / pra bucho matar se come, / pra outra se vê na palma”

A palavra não é apenas signo linguístico. A forma de pronunciá-la lhe confere um valor semiológico suplementar. [...] A entonação sobretudo, valendo-se da altura dos sons e seu timbre, e através de toda a sorte de modulações, cria os mais variados signos. Mesmo assim deve-se colocar dentro desse sistema de signos o que chamamos o sotaque [...]. (KOWZAN, 1977, p. 67-68).

Nas indicações cênicas feitas pela autora percebe-se a importância das personagens assumirem as características da região que está sendo representada, para que o sentido do figurino e cenário se complete; “Dois maestros narram a história. Eles brincam e fazem acrobacias. São uma mistura de clowns e estereótipo de nordestinos. Tem sotaque, falam quase cantando [...]” (GONSIOROSKI, 2001, p. 02).

A expressão facial do ator, unida à palavra, compõe um significado que chega até o espectador e completa o sentido do que está sendo representado. Conforme Kowzan (1977, p. 68), “os signos musculares do rosto têm um valor expressivo tão grande que às vezes substituem, e com êxito, a palavra”. As indicações cênicas contidas em *Antígona – o nordeste quer falar* cumprem seu papel e orientam os atores sobre como eles devem manifestar as ações no palco. “Entra Édipo, dançando. Ele passa por entre as pernas de Jocasta e senta ao lado do casal com o dedo na boca. Logo depois, entra Tirésias (um feiticeiro). Seu tom é mórbido e sua aparência sombria” (GONSIOROSKI, 2001, p. 05).

“Depois da palavra (e sua forma escrita), o gesto constitui o meio mais rico e flexível de expressar os pensamentos, ou seja, o sistema de signos mais desenvolvido” (KOWZAN, 1977, p. 68). No diálogo entre Maestro 1 e Maestro 2 o espectador percebe o significado de um gesto, a mensagem que está implícita nele. A comicidade contida na ação diverte, pois eles estão vestidos como *clowns*, mas também cumpre com o propósito de denunciar uma trama urdida por Creonte e que tem como objetivo colocá-lo no trono: “Creonte ele se chamava / e se é justa essa lei / ou se ele uns favores dava / ninguém

sabe e eu não sei / o tio que **aconselhou** / seus sobrinhos a lutar... (**M1 belisca o M2**) / porque você me calou? / Tá bom, não vou falar!” (GONSIOROSKI, 2001, p. 10).

A marcação, ao lado da expressão facial e do gesto é o que, de acordo com Kowzan (1977, p. 69), “[...] compreende os deslocamentos do ator e suas posições dentro do espaço cênico. Os lugares ocupados, a forma de deslocamento, as entradas e saídas do palco e os movimentos coletivos (KOWZAN, 1977) são repletos de significados e precisam obedecer às indicações cênicas, pois a cada mudança adquirem um valor novo e, como consequência, provocam, no espectador, uma recepção diferente da intencional. A análise desta peça foi feita apenas a partir da leitura do texto. Sua encenação não foi assistida para que se pudesse juntar a este estudo elementos que são específicos de uma montagem, no entanto, por conta das indicações cênicas feitas pela autora, percebe-se que as questões levantadas por Kowzan são fundamentais para que a intenção do dramaturgo seja alcançada. O espaço e a ação das personagens precisam estar de acordo com o pensado para que a peça aconteça.

Como sistema de signos, a maquiagem está em interdependência direta com a expressão facial. [...] Os profissionais conhecem bem a maquiagem chamada ‘máscara’, que imobiliza parcialmente o rosto; a técnica da maquiagem tem recorrido igualmente às máscaras de borracha. Isto nos leva a assinalar o papel da máscara propriamente dita dentro da semiologia do espetáculo. (KOWZAN, 1977, p. 70)

Na reescritura de Gonsioroski, como máscara propriamente dita podem ser encontrados os *cazumbás*, máscaras que representam entidades híbridas, nem homem nem mulher nem bicho e fazem parte da indumentária dos Maestros 1 e 2. Essas máscaras são retiradas de seus rostos ao final da peça, quando ambos se voltam para a plateia e a exorta à reação: “O boi rodopia. Todos dançam felizes. Dois *cazumbás* – maestros – entram na dança. (tirando a máscara). [...] Esse teatro, essa peça, / é feita pra São João / só não sei se é uma promessa / ou se é conspiração” (GONSIOROSKI, 2001, p. 19). Também como parte da indumentária, podem ser consideradas as vestes do boi e a da esfinge, representada como a serpente encantada do rio São Luís, além dos trajes estilizados do cangaceiro, do carrasco e demais personagens. De acordo com Kowzan (1977, p. 71), “no teatro, o ‘hábito faz o monge’. A indumentária transforma o ator X ou o figurante Y em marajá hindu ou em *clochard* parisiense, em patrício da Roma antiga ou em capitão de navio, em pároco ou cozinheiro”.

Estando na fronteira entre a indumentária e o cenário, Kowzan afirma que “há casos em que o acessório pode alcançar um valor semiológico de grau mais elevado” (1997, p. 72). Em *Antígona – o nordeste quer falar*, a capa com a qual o Capitão encobre Édipo e desobedece a ordem de seu rei, Laio, escondendo-o dos reis, a toalha de renda branca que serve de mortalha para Polínicos, o punhal do carrasco, a coroa de Creonte, a folha de louro e o pote de água benta carregam significados que ultrapassam o objeto. São elementos próprios da região e que representam a tradição nordestina. A capa do boiadeiro; a toalha de renda das mulheres rendeiras; o punhal, companheiro inseparável do homem que lida com os perigos do sertão; a folha de louro, planta nativa do sertão nordestino, alimento; a água benta, representante absoluta da religiosidade que determina as ações desse povo sofrido. A esses elementos, soltos na peça, aliam-se outros que compõem o cenário, as falas, os gestos e que, juntos, transformam-se em uma representação que leva o espectador a perceber que existe uma linha de sentido coesa e coerente, e que não há nada, ali, que não sirva ao propósito estabelecido pela autora.

Conforme Kowzan, “a tarefa primordial do cenário, sistema de signos que também se pode denominar aparato cênico ou cenografia, consiste em representar o lugar [...]. O cenário ou um de seus elementos pode também significar tempo [...]” (1977, p. 73), mas também precisa ser considerada, para a análise da peça aqui estudada, a importância da iluminação, responsável pelo passar das horas e também das expressões fisionômicas e os gestos das personagens. De acordo com Kowzan (1977, p. 74), “uma função importante da iluminação consiste na possibilidade de ampliar ou modificar o valor do gesto, do movimento, do cenário [...]”. Ainda conforme o autor, mais um elemento faz parte desse sistema de signos, que é a música. “as associações rítmicas ou melódicas ligadas a certos tipos de música (minueto, marcha militar) podem servir para evocar a atmosfera, o lugar ou a época da ação” (1977, 74). Na reescritura de Gonsioroski algumas passagens revelam com clareza a importância desses elementos. “O cenário representa uma festa de São João” (2001, p. 02), “O boi dá uma pirueta e à medida em que seu corpo roda as luzes vão se modificando, para marcar dia” (2001, p. 11) e “Eles cantam ‘Mariquinha’ (Música típica de cacuriá de D. Teté). Só o surdo dá ritmo à música. [...] A música chega ao refrão (‘Ah! Minha beleza! Vamos dar um baile no salão da baronesa...’) (2001, p. 18). Essas indicações cênicas demarcam ações e espaços que devem ser preenchidos de forma a caracterizarem exatamente o que é

proposto na reescritura: uma história (a peça teatral, o objeto em si) que conta uma história (o bumba-meu-boi) por meio de uma história (as tragédias de Édipo e de Antígona).

Considerações Finais

Ao analisar uma peça teatral que tem como característica a reescritura, é necessário que, nessa análise, alguns elementos sejam observados com mais atenção. Essa foi a problematização proposta por este artigo que buscou, como objetivo a ser alcançado em seu percurso, tratar dos temas pertinentes ao texto da autora Gisa Gonsioroski. A primeira questão foi a da reescritura propriamente dita. Esse fenômeno, conforme consta na peça teatral, aliado incondicionalmente ao fenômeno da intertextualidade, provoca no espectador, ao mesmo tempo, um retorno ao texto de origem, neste caso às Tragédias de Sófocles, mas também uma reflexão sobre seu tempo atual, os problemas contemporâneos, a realidade em que esse indivíduo está inserido. Evasão de um tempo presente e, ao mesmo tempo, retorno a esse tempo, questionamentos e possibilidades de compreensão de seu papel na sociedade.

A análise das personagens que compõem o texto de Gonsioroski também faz parte dos objetivos propostos por este artigo. Uma junção de realidade e ficção, Sofócles travestido de boi, Antígona e Catirina, a tragédia grega lado a lado com o folclore nordestino compõem, em perfeita simbiose, um espetáculo rapsódico rico em elementos que levam o espectador a entender que, independentemente do tempo e do lugar, as questões que traduzem a sociedade e suas manifestações, sejam elas de poder, compaixão ou revolta, se perpetuam.

Por último, alguns dos signos teatrais, que de maneira tão intensa estão presentes em *Antígona – o nordeste quer falar*, são enumerados e analisados sob a luz da teoria de TadeuzKowzan, no que diz respeito aos seus significados e importância. Por meio dessa análise, percebe-se a intencionalidade da autora e o modo como ela trabalha com esses signos no decorrer do texto teatral. A palavra, a expressão facial, os gestos e acessórios, dentre outros, dão o tom e a marca à obra de Gonsioroski.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BRECHT, B. *Estudos sobre o teatro*. Lisboa: Portugalia, [19-]
- COUTINHO, E. F. O conceito de “Literatura Nacional” e a crise de identidades na América Latina. In: LÚCIO, A. C. M.; MACIEL, D. A. V. (Org.). *Memórias da Borborema: reflexões em torno de regional*. Campina Grande: Abralic, 2013. p. 27-41.
- COSTA, M.S. Canto no sertão: Recortes da cultura popular em verso e prosa. In: LÚCIO, A. C. M.; MACIEL, D. A. V. (Org.). *Memórias da Borborema: reflexões em torno de regional*. Campina Grande: Abralic, 2013. p. 67-85
- GONSIOROSKI, G. *Antígona – o nordeste quer falar*. 2001.
- JOBIM, J. L. Literatura e cultura: nacionalismo, regionalismo e globalização. In: LÚCIO, A. C. M.; MACIEL, D. A. V. (Org.). *Memórias da Borborema: reflexões em torno de regional*. Campina Grande: Abralic, 2013. p. 11-26
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOWZAN, T. *O signo teatral – A semiologia aplicada à arte dramática*. NUNES, L. A.; ZIBERMANN, R.; FILIPOUSKI, A. M. R.; CARVALHAL, T. F.; BORDIN, M. G. (Org.). Porto Alegre: Globo, 1977.
- PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SARRAZAC, J.P. *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Trad. André Telles. 2. Ed. São Paulo: CosacNaify, 2011.
- SAUSSURE, F. Natureza do signo linguístico. In: *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Trad. Domingos Paschoal Cegalha. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.
- _____. *Antígona*. Trad. Millôr Fernandes. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.