

Culturas  
Identidades e  
Subjetividades

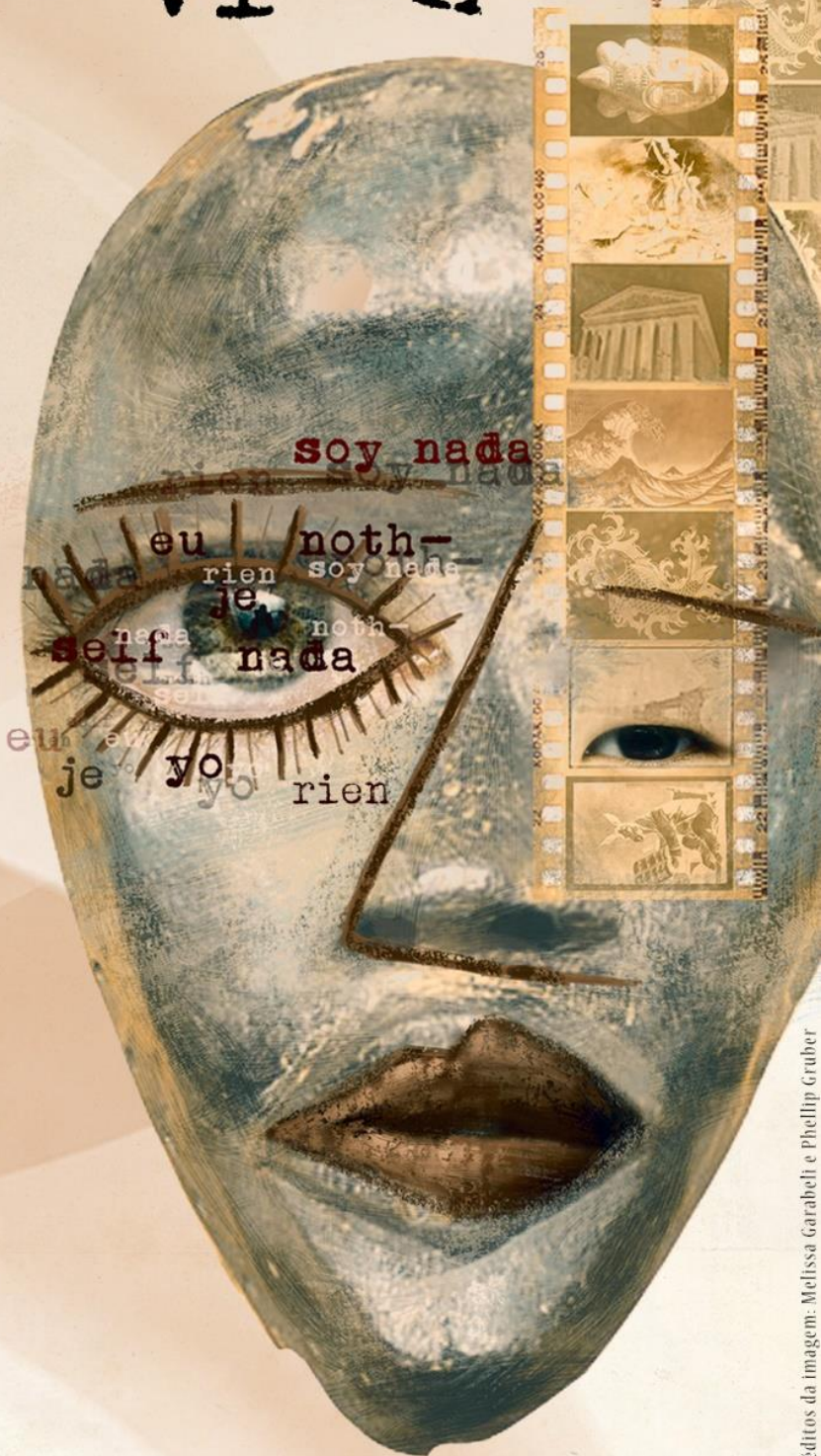
Linguagens  
em movimento



VIII Ciclo de Estudos  
em Linguagem

I Congresso  
Internacional  
de Estudos em  
Linguagem

17 a 19 de junho de 2015  
Campus Central - UEPG



Créditos da imagem: Melissa Garabell e Phillip Gruber

**TEXTOS COMPLETOS**

ISSN: 2176-6169

Realização e apoio:





VIII Ciclo de Estudos  
em Linguagem

# I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem

17 a 19 de junho de 2015  
Campus Central - UEPG

ISSN: 2176-6169

Organização:  
Jhony Adelio Skeika  
Eunice de Moraes  
Clóris Porto Torquato

Realização:



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

REGULAMENTO, NORMAS E OUTRAS INFORMAÇÕES  
**<http://sites.uepg.br/ciel/2015>**

PROJETO GRÁFICO,  
CAPA E DIAGRAMAÇÃO  
Jhony Skeika

IMAGEM DA CAPA  
Melissa Garabeli  
Phellip Gruber

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

C568c      Ciclo de Estudos em Linguagem - CIEL (8. : 2015 : Ponta Grossa, PR).  
Anais do 8º Ciclo de Estudos em Linguagem /1º Congresso  
Internacional de Estudos em Linguagem: Culturas Identidades e  
Subjetividades; Linguagens em Movimento, de 17 a 19 de junho de  
2015, Ponta Grossa, Brasil; organizado por: Jhony Adelio Skeika,  
Eunice de Moraes e Clóris Porto Torquato; promovido pelo Mestrado  
em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual  
de Ponta Grossa; Mestrado em Culturas e Literaturas Comparadas da  
Universidade Nacional de Córdoba - Argentina. Ponta Grossa: UEPG,  
2015.  
1 CD-ROM.

ISSN: 2176-6169

1. Literatura. 2. Linguística. 3. Ensino. 4. Linguagem. 5. Identidade.  
6. Subjetividade. 7. Culturas. I. Skeika, Jhony Adelio. II. Moraes, Eunice de.  
III. Torquato, Clóris Porto. IV. Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. V. Universidade  
Nacional de Córdoba – Argentina. Mestrado em Culturas e Literaturas  
Comparadas. VI. T.

CDD: 410



## ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

### Coordenação Geral:

- Prof. Dr. Eunice de Moraes
- Prof. Dr. Clóris Porto Torquato

### Comissão Científica:

- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Correa Paraíso Müller
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cecília Ignes Luque (UNC- AR)
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clóris Porto Torquato
- Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Scheidt
- Prof. Dr. Diego Gomes do Valle
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Ferreira do Vale Borges
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elódia Constantino Roman
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice de Moraes
- Prof. Dr. Evanir Pavloski
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Keli Cristina Pacheco
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione Jovino
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pascoalina B. de Oliveira Saleh
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana A. Harmuch
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Schardong
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Oliveira

### Monitoria:

- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana A. Harmuch

### Promoção Cultural:

- Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer
- Prof. Dr. Diego Gomes do Valle

### Infraestrutura:

- Prof.<sup>a</sup> Ms. Mariza Túlio
- Prof.<sup>a</sup> Ms. Isabel Cristina Vollet Marson

### Divulgação:

- Prof. Me. Jhony Adelio Skeika
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luísa Cristina dos Santos Fontes
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares

### Discentes:

- Prof. Ms. Jhony Skeika
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luísa Cristina dos Santos Fontes
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares



**Tesouraria:**

- Prof. Dr. Marcos Barbosa Carreira

**Patrocínio:**

- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Catarina Soares
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luísa Cristina dos Santos

**Cerimonial e recepção de convidados:**

- Prof.<sup>a</sup> Ms. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro
- Prof.<sup>a</sup> Ms. Lucimar Araújo Braga
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Gracioso

**Minicursos:**

- Prof.<sup>a</sup> Ms. Eliane Raupp
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Scheidt
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosita Maria Bastos dos Santos

**Editoras**

- Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

**Lançamentos de livros:**

- Prof. Dr. Miguel Sanches Neto

**Apoio gráfico:**

- Prof. Ms. Jhony Skeika
- Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer

**Secretários:**

- Silvely Brandes
- Alejandro



## APRESENTAÇÃO

O CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem – promovido pelo Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e pelo Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – chega a sua oitava edição em 2015.

Já estabelecido como 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 a responsabilidade de contribuir substantivamente para a formação de novos professores.

A temática selecionada para este ano de 2015 busca abordar várias áreas de interesse das instituições parceiras promotoras do evento. Sobretudo, parte-se da compreensão de que linguagem e cultura são indissociáveis (BAKHTIN, 2003). Além disso, compreende-se que as identidades bem como as subjetividades são discursivamente construídas (HALL, 2000; BAKHTIN, 2003). A partir deste olhar teórico e discursivo, o evento oportunizará aos participantes refletir e discutir temas relacionados aos campos da arte, da cultura, da literatura, da filosofia, da linguística e do ensino. Sendo, portanto, um evento que responde aos interesses científicos e educacionais de profissionais formados e em formação, nas áreas envolvidas.

Para esta realização, promove-se a internacionalização do evento, contando com a parceria dos órgãos promotores: Mestrado em Culturas e Literaturas Comparadas e Área de Literaturas e Culturas Comparadas do Centro de Investigações, da Faculdade de Línguas, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina; e da Área Feminismos, Gênero e Sexualidades, do Centro de Investigações “María Saleme de Burnichon”, da Faculdade de Filosofia e Humanidades, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Os referidos órgãos propõem-se a contribuir para com as atividades de organização e realização do VIII Ciclo de Estudos da Linguagem e I Congresso Internacional de Estudos da Linguagem. Entre as atividades de cooperação, os órgãos promotores colocam à disposição do CIEL 2015 os professores da área para avaliação de trabalhos, participação em mesas-redondas, simpósios, minicursos e grupos de trabalho.

Assim, propõe-se realizar neste ano de 2015, o I CIEL – Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, consolidando e ampliando o trabalho até aqui realizado como Ciclo de Estudos de Linguagem.



## SUMÁRIO – SIMPÓSIOS

<b>A ARTE DE CONVENCER NOS INFORMATIVOS SOBRE DST's</b> Alice Jocélia Schlem Rosângela Schardong .....	12
<b>A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO PARÁBOLA: UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO</b> Adriana Gisele Estevão .....	19
<b>A ESTÉTICA PICTÓRICA NO FILME SANGUE E AREIA: A PINTURA ESPANHOLA E O CINEMA HOLLYWOODIANO</b> Nelson Silva Junior .....	31
<b>A EXISTÊNCIA EXILADA EM MAR PARAGUAYO DE WILSON BUENO</b> Diego Emanuel Damasceno Portillo .....	44
<b>A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL</b> Ana Camila G. Jenke Fernanda Priscila Carraro .....	53
<b>A LINGUAGEM LOCAL PELA PERSPECTIVA DA CRÔNICA BRASILEIRA</b> Luis Eduardo Veloso Garcia .....	62
<b>A MODALIDADE ORAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUA MATERNA</b> Adriana Bittencourt Gisele Marques .....	75
<b>A QUEDA DA CASA PATRIARCAL: UMA ANÁLISE DAS PERSONAGENS FEMININAS DA OBRA A MENINA MORTA DE CORNÉLIO PENNA</b> Gabriela Szabo .....	84
<b>A TRAGÉDIA GREGA NO PALCO CONTEMPORÂNEO</b> Eliane Benatti de Freitas .....	93
<b>AFONSO DA MAIA, DA LITERATURA À TELEVISÃO</b> Bianca do Rocio Vogler .....	102
<b>AS ESPECIFICIDADES E RELAÇÕES ENTRE A LINGUAGEM VISUAL E VERBAL</b> Melissa Ansbach Garabeli Phellip William de Paula Gruber .....	114



**ATA DE REUNIÃO EM ESPANHOL: TEMPO VERBAL EM GÊNERO  
DISCURSIVO**

Luizete Guimarães Barros ..... 127

**BORGES E SEUS ESCRAVOS FILOSÓFICOS**

Diego Gomes do Valle ..... 139

**CONFIGURAÇÕES DO TRÁGICO NO ESPETÁCULO DE MARIA BETHÂNIA**

Renato Forin Junior  
Sonia Pascolati ..... 151

**CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR**

Samy Elisa Gaudencio da Silva  
Sydione Santos ..... 161

**DALTON TREVISAN, SOB OS PONTOS DE VISTA DE WILSON MARTINS**

Alexandre Gaioto Martins ..... 170

**DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM  
DIGITAL PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Jeferson Ferro  
Maria Fernanda Araújo Lisboa..... 177

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Rodrigo Augusto Kovalski ..... 185

**ENSINO DE AFRICANIDADES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E  
PRÁTICA**

Fernanda Zagobinski Ribeiro  
Ana Julia Varela Blaz..... 197

**FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR: UMA PROPOSTA NA ESCOLA PÚBLICA DE  
PONTA GROSSA**

Eloisa Helena Mello ..... 212

**FRANKENSTEIN, DE MARY SHELLEY: A CRIAÇÃO DE UM SUJEITO PÓS-  
MODERNO EM DUAS VERSÕES**

Thatiane Prochner..... 220

**“HARRY POTTER” E A LITERATURA**

Fernanda Ramos de Carvalho..... 232





---

<b>IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA: ETERNO ABISMO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA</b>	
Sandra do Rocio Ferreira Leal.....	241
<b>LER E LER LITERATURA: ENFRENTAMENTOS</b>	
Rosana Apolonia Harmuch .....	254
<b>LINHAS DE VIDA, LINHAS DO ROMANCE: UMA PERCEPÇÃO RIZOMÁTICA DE AMAR-TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS, DE WILSON BUENO</b>	
Marco Aurélio de Souza.....	263
<b>MASCULINIDADE COMO ESPETÁCULO: CHRISTIAN GREY EM CINQUENTA TONS DE CINZA</b>	
Mariza Tulio.....	275
<b>MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS NO JOGO DISCURSIVO DO (FUTURO) PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES (ENTRE)VISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL</b>	
Fernanda Modl Pollyanne Bicalho.....	284
<b>NÓS, ANTROPÓFAGOS? UM RESGATE DA METÁFORA OSWALDIANA PARA A ATUALIDADE</b>	
Diego Gomes do Valle Isabel Cristina Bichinski .....	295
<b>O CONCEITO DE REFLEXIVIDADE E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA</b>	
Édina A. Cabral-Bührer.....	307
<b>O CORO NAS TRAGÉDIAS GREGA E ELISABETANA</b>	
Déborah Scheidt .....	319
<b>O DUPLO NA PEÇA ALICE ATRAVÉS DO ESPELHO, DE MAURÍCIO ARRUDA MENDONÇA</b>	
Abílio Aparecido Francisco Junior Sonia Pascolati .....	329
<b>O EFEITO DE REAL E O MEMORIALISMO EM MALAGUETA, PERUS E BACANAÇO</b>	
Camila Marcelina Pasqual.....	338
<b>O “ESPAÇO” ENQUANTO CATEGORIA LITERÁRIA ANALISÁVEL NA POESIA CONTEMPORÂNEA</b>	
Diamila Medeiros dos Santos.....	352



**O FUTURO PELO RETROVISOR: ASPECTOS DO ROMANCE BRASILEIRO NO SÉCULO XXI**

Alessandra Cristina Valério..... 360

**O LUGAR DA PROSA DE INVENÇÃO NA CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA: ANÁLISE DE SERAFIM PONTE GRANDE**

Clarissa Loyola Comin..... 371

**O PERCUSO NARRATIVO EM O FILHO ETERNO, DE CRISTOVÃO TEZZA: AS PAIXÕES E SUAS TENDÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE**

Cláudio Marcos Veloso Júnior..... 379

**O QUE DIZEM OS DISCENTES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO LALUPE- LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO**

Elenice Parise Foltran  
Dierone César Foltran Jr..... 389

**O TEMPO COMO FERRAMENTA PARA A CRIAÇÃO DO DUPLO EM CONTOS DE JORGE LUIS BORGES**

Miriã Lohuanna Batista Pereira  
Diego Gomes do Valle..... 400

**PERFIS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DIVERSIFICADOS**

Poliana Rosa Riedlinger Soares  
Ana Lúcia de Campos Almeida..... 409

**POR UMA REVALORIZAÇÃO DO BARROCO: O PAPEL DE AFFONSO ÁVILA NA CRÍTICA LATINO-AMERICANA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

Wagner Monteiro..... 418

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Felipe Soares  
Sonia Claras Merith..... 428

**“RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA”: UMA OBRA COMO OBJETO DE DENÚNCIA**

Bianca Meira Lopes..... 441

**REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE E MÍMESIS PARA LUIZ COSTA LIMA**

Ana Karla Carvalho Canarinos..... 455

**RETÁBULO DE SÃO NUNCA, O AMOR CORTÊS EM PERSPECTIVA**

João Israel Ribeiro..... 463



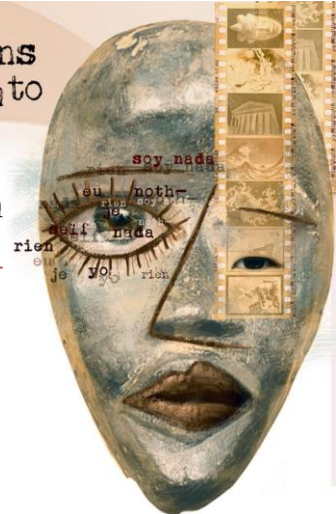
<b>TEXTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE LINGUÍSTICA E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE</b>	
Daniela Zimmermann Machado.....	476
<b>NOMINALIZAÇÕES DEVERBAIS: UM ESTUDO SOBRE ACIONALIDADE</b>	
Maurício Resende.....	489
<b>A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DISCURSO POLÍTICO</b>	
Ellen Petrech Vasconcelos .....	502
<b>CADEIAS REFERENCIAIS EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII</b>	
Waldiney Corrêa Martins Elódia Constantino Roman.....	514
<b>REFLEXÕES SOBRE A EXPOSIÇÃO ORAL: UMA PRÁTICA PLANEJADA</b>	
Eliane Travensoli Parise Cruz .....	525
<b>UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA AS RELATIVAS LIVRES DO TIPO ADVERBIAL NO PB</b>	
Cindy Mery Gavioli-Prestes .....	535



VIII Ciclo de Estudos em Linguagem  
I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem

Culturas  
Identidades e  
Subjetividades

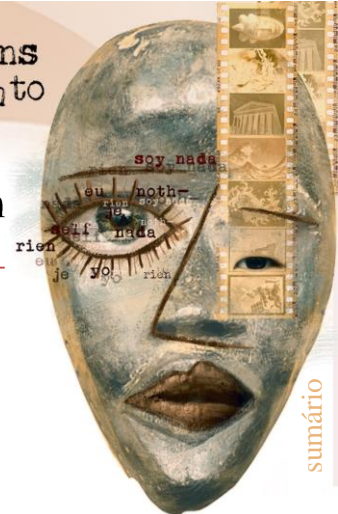
Linguagens  
em movimento



# SIMPÓSIOS

---

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR – Brasil  
Universidad de Córdoba – Argentina  
17, 18 e 19 de junho de 2015  
ISSN: 2176-6169



## A ARTE DE CONVENCER NOS INFORMATIVOS SOBRE DST's

Alice Jocélia Schlem (PG – UEPG)

Rosângela Schardong (UEPG) - Orientadora

Nesta comunicação pretende-se apresentar a fase inicial da pesquisa do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. A reflexão principal está pautada no boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, publicado em 2014, que indica o aumento no índice de HIV/AIDS entre adolescentes e jovens. Com isto, percebeu-se a ineficácia dos trabalhos de conscientização sobre o assunto para este público específico. Segundo Perelman, em sua obra *Tratado da argumentação: a nova retórica* (1988) a argumentação eficaz é aquela que utiliza “tudo quanto pode influenciar o comportamento” (2014, p.9), o que induz à conclusão de que isto não aconteceu neste caso, pois os comportamentos dos adolescentes e jovens não foram modificados a respeito da prevenção de HIV/AIDS. Nesta pesquisa, as reflexões sobre a eficácia dos argumentos que são usados com os jovens dialogam com o estudo da construção de uma boa argumentação e as qualidades do orador. Por meio deste diálogo teórico procura-se levantar hipóteses sobre como poderia acontecer a persuasão dos adolescentes. O corpus da pesquisa são os materiais que o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde distribuíram para as escolas de todo o país com informativos e propostas de oficinas, que abordam assuntos referentes à prevenção de HIV/AIDS. Pretende-se analisar as estratégias argumentativas utilizadas nestes materiais a fim de avaliar a sua potencialidade persuasiva. A fundamentação teórica da pesquisa tem como base obras de Aristóteles, Cícero, Chaim Perelman e Adilson Citelli.

### 1. O aumento de HIV/AIDS<sup>1</sup> entre jovens

<sup>1</sup> “HIV é a sigla em inglês do vírus da imunodeficiência humana. Causador da AIDS, ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças. As células mais atingidas são os linfócitos T CD4+. E é alterando o DNA dessa célula que o HIV faz cópias de si mesmo. Depois de se multiplicar, rompe os linfócitos em busca de outros para continuar a infecção. Ter o HIV não é a mesma coisa que ter a aids. Há muitos soropositivos que vivem anos sem apresentar sintomas e sem desenvolver a doença. Mas,

Em junho de 2014 o Ministério da Saúde publicou um boletim epidemiológico<sup>2</sup> com informações acerca do contágio de HIV/AIDS. Este boletim indica que “o maior crescimento de casos de HIV está entre jovens de 15 a 24 anos” (Ministério da Saúde)<sup>3</sup>. A partir de tais dados percebe-se que os jovens não têm se preocupado em relação à prevenção, o que se reflete no aumento do índice de soropositivos.

Vários infectologistas apontam que esse grande aumento no número de casos de HIV/AIDS entre jovens se deve a esta geração ter nascido em uma época em que a medicina já havia descoberto o tratamento, um tempo em que a AIDS já era entendida como uma doença controlável. Para os infectologistas, a evolução da medicina nessa área está sendo usada, de forma equivocada, como argumento para não se prevenir<sup>4</sup>. O Dr. Dráuzio Varela afirma que o comportamento sexual dos jovens, que dispensam o uso de preservativos e possuem um grande número de parceiros sexuais, é um dos principais motivos do crescimento do contágio, pois consideram que ninguém mais morre devido à AIDS. Considerando-se estes dados, percebe-se que a ausência de mortes diretamente relacionadas à AIDS faz com que os jovens não se preocupem com a prevenção, sem alterar seu comportamento sexual, apesar dos informativos. O Dr. Varela observa que a AIDS é uma doença grave, por isso o portador do vírus deverá tomar remédios o resto da vida, porém, este alerta parece que não impacta os jovens (VARELA, 2014)<sup>5</sup>.

Em 2011 e 2012, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação disponibilizaram para as escolas de ensino básico materiais informativos sobre o contágio de HIV/AIDS entre os jovens. Nestes materiais há folders sobre o uso de preservativos e

---

podem transmitir o vírus a outros pelas relações sexuais desprotegidas, pelo compartilhamento de seringas contaminadas ou de mãe para filho durante a gravidez e a amamentação”. BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é HIV**. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/o-que-e-hiv>>. Acesso em: 31 de mai. 2015.  
<sup>2</sup>BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano III - nº 1 - 01ª à 26ª semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2014.

<sup>3</sup> MAIOR CRESCIMENTO DE CASOS DE AIDS ESTÁ ENTRE JOVENS DE 15 A 24 ANOS. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/03/maior-crecimento-de-casos-de-aids-esta-entre-jovens-de-15-24-anos.html>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

<sup>4</sup>Cf. COMPORTAMENTO DOS JOVENS EM RELAÇÃO À AIDS FAZ COM QUE FIQUEM VULNERÁVEIS. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/12/comportamento-de-jovens-em-relacao-aids-faz-com-que-fiqueem-vulneraveis.html>>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

<sup>5</sup> VARELA, Dráuzio. **Casos de AIDS aumentam em 50% em 6 anos no Brasil**. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/fantastico/v/casos-de-aids-entre-jovens-aumenta-mais-de-50-em-6-anos-no-brasil/3800562/>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

sobre o contágio. Também há materiais com propostas de oficinas que foram entregues aos professores. Os folders são direcionados para o público jovem, possuem imagens e explicações de como usar preservativo, bem como informações sobre a AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis. As propostas de oficina possuem mais conteúdo teórico. Elas trazem informações mais abrangentes sobre o que é AIDS, os mitos e verdades do contágio, sobre a importância do uso do preservativo e dos testes para diagnosticar o HIV.

Os organizadores dos materiais supõem que o jovem pode ser persuadido mais facilmente por outros jovens. Devido a isso, as oficinas propõem a realização de debates, nos quais os temas a serem discutidos são apresentados em textos que trazem depoimentos de jovens e adolescentes soropositivos. Contudo, os dados do boletim epidemiológico demonstram que estes materiais não foram eficazes, pois o aumento do contágio indica que não houve alteração de conduta em relação à prevenção de HIV/AIDS, ou seja, os materiais não estão sendo persuasivos.

## 2. Aspectos do processo de persuasão

A fim de compreender o complexo processo de persuasão, recorre-se a Chaim Perelman. Em sua obra *Tratado da argumentação: a nova retórica* (1988), o autor afirma que a argumentação eficaz é aquela que utiliza “tudo quanto pode influenciar o comportamento” (2014, p.9). Compreende-se que a mudança de comportamento é uma indicação de que houve uma argumentação eficaz, situação esta que não ocorreu no caso em estudo, pois os jovens deveriam ter mudado seu comportamento sexual se tivessem sido persuadidos pelos informativos do Ministério da Saúde distribuídos em 2011 e 2012. Um elemento importante para se obter uma argumentação eficaz, que persuade o público ao qual ela pretende atingir, segundo Perelman, é que “realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos (...) uma comunidade intelectual” (2014, p. 16). A este respeito, Perelman destaca que “a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige” (2014, p. 21).

Para se formar uma comunidade intelectual, ou comunidade efetiva dos espíritos, é preciso um conjunto de condições que façam argumentos utilizados serem eficazes. Entende-se que essa comunidade é formada através do impacto causado pela argumentação, a qual provoca a adesão dos espíritos às ideias que lhes são apresentadas. A adesão, por sua vez, consiste em aceitar os argumentos, consentir e concordar com as

ideias. Para tanto, os argumentos devem ser direcionados ao público específico. A eficácia da argumentação supõe-se ser percebida com a adesão dos jovens à ideia da prevenção do HIV/AIDS, que é a base do discurso do folder *Fique sabendo*. Essa seria a formação de uma comunidade intelectual entre orador e auditório, neste caso, entre o discurso que é apresentado no folder e o jovem.

Segundo Perelman, “o mínimo indispensável à argumentação parece ser a existência de uma linguagem em comum” (2014, p. 17). Portanto, a linguagem dos folders dirigidos aos jovens deve ser compreensível e acessível para eles.

De acordo com Citelli, em sua obra *Linguagem e Persuasão* (1988, p. 6) “é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo”, compreende-se que não haveria nenhum discurso que não tivesse a intenção de ser persuasivo. Este princípio convida a refletir sobre o discurso dos folders distribuídos aos jovens pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação, a fim de observar se possuem elementos persuasivos.

A respeito da arte de convencer, Citelli afirma “conquanto o que estejamos vendo não seja verdadeiro, é verossímil, e nos convence enquanto lógica (...) Verossímil é, pois, aquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica (...) Portanto, persuadir não é enganar, mas também é resultado de certa organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o interlocutor” (1988, p. 11). Para se compreender que lógica um argumento deve seguir, é preciso que se conheça o público ao qual o argumento será destinado, pois “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige”, ensina Perelman (2014, p. 26-27). Consequentemente, é preciso conhecer o público jovem, a fim de perceber quais seriam os argumentos eficazes para este público.

### 3. Estudo do folder *Fique sabendo*

O folder divide-se em quatro partes, as quais possuem orientações e informações sobre HIV/AIDS. A primeira parte intitulada *A camisinha protege você do HIV/AIDS, da Sífilis e das Hepatites B e C* é caracterizada por orientações de como usar o preservativo. Esta parte do folder é formada por imagens e instruções de como se usa a camisinha masculina. Possui potencial persuasivo na primeira frase, onde diz que *usando-a corretamente você evita a gravidez não planejada e outras doenças sexualmente*



*transmissíveis*, indicando ao jovem que não é somente para evitar a AIDS que se usa preservativo, mas para evitar a gravidez e também outras doenças além da AIDS, desta forma aumentando os motivos para se usar acamisinha.

Pode-se afirmar que as imagens que acompanham as instruções desta primeira parte são explicativas, pois cada enunciado possui uma imagem que ilustra o seu significado, o que facilita a compreensão, são quatro imagens e quatro enunciados. Essa parte possui uma ordem das ações que indicam como deve ser a colocação da camisinha, indicada pelos números de um a quatro. Compreende-se que a presença dos números aumenta a clareza da instrução que está sendo transmitida.

Na primeira parte do informativo, após as quatro orientações de como usar o preservativo, indica-se que a camisinha é distribuída gratuitamente nas unidades de saúde. Pode-se pensar que o texto contém um contra-argumento ao possível discurso do jovem, o de não ter a camisinha ou o de não saber como adquiri-la, por não ter dinheiro ou por não saber onde se compra. É possível considerar que o referido enunciado tem um potencial persuasivo, pois procura informar e convencer o jovem de que não é difícil encontrar o preservativo e que a prevenção do HIV/AIDS não se torna um incômodo, em vista da facilidade para se obter a camisinha.

A segunda e terceira partes, intituladas *Saiba como se transmite o HIV, o vírus da AIDS, Assim pega, Assim não pega*, apresentam informações sobre os mitos e verdades do contágio. Essas duas partes possuem frases curtas e imagens ilustrativas, também percebe-se que as imagens não têm sua função específica na compreensão dos enunciados. Como exemplo a imagem que indica que suor e lágrima não são formas de contágio da AIDS, onde aparecem apenas gotas, de forma ilustrativa e não explicativa.

Nestas partes do folder não se percebe uma procura pela persuasão, pois o texto e as imagens parecem destinados a transmitir informação. O texto que se destina a transmitir informação é aquele que apenas demonstra o fato ou informação, não tem a intenção de ser persuasivo não está preocupado com a adesão do ouvinte.

Um aspecto interessante da terceira parte do folder, intitulada *Assim não pega*, é a mudança na cor de fundo dos enunciados. Provavelmente por ser o trecho que descreve o que o jovem pode fazer sem correr o risco de contrair o vírus é realçado com a cor verde, em alusão ao sinal de trânsito, de que pode seguir em frente.

A última parte do folder, que tem o título de *Cuidado. O álcool e outras drogas podem fazer você deixar a camisinha de lado* é caracterizada por esclarecimentos sobre o uso de substâncias que causam alterações no comportamento e que poderiam levar ao esquecimento do uso do preservativo. Esta parte é composta por enunciados que orientam o jovem a se manter saudável e consciente, a fim de que não se distraia a ponto de esquecer o preservativo. Algumas imagens desta parte do folder, assim como a segunda e terceira parte, são ilustrativas. Como exemplo cita-se a imagem de alimentos que está ao lado do enunciado *Alimente-se antes*, esta imagem representa um lanche e parece ilustrar, supõe-se não estar auxiliando na compreensão do enunciado. Esta parte do folder também possui imagens explicativas como exemplo no enunciado *Evite misturar tipos de drogas e de bebidas*, que percebe-se exercer as duas funções, a de ilustrar e de auxiliar na compreensão do termo ‘misturar’.

O enunciado que inicia esta parte do folder alerta sobre tomadas de atitudes sob o efeito de álcool e outras drogas, que facilitariam a perda de atenção e da consciência. Tem sua intenção persuasiva no termo *cuidado*, o qual procura provocar uma reação no jovem.

As orientações deste trecho do folder indicam possíveis atitudes que podem auxiliar o jovem a manter seu corpo saudável. O jovem deve ter estas atitudes antes de participar de festas ou eventos que possuam bebidas alcoólicas e drogas, para que isto não prejudique a sua consciência e acabe esquecendo o preservativo.

Ao se realizar a análise parcial destes dados é possível constatar que a necessidade de convencer parece não ser o principal objetivo do folder, pois não envolve o público jovem a criar uma comunidade efetiva dos espíritos, como recomenda Perelman.

Para convencer o jovem de que é necessário usar o preservativo e evitar o HIV/AIDS pode-se supor que é preciso impactá-lo a respeito da gravidade desta doença, de como a vida de um soropositivo é alterada pela constante necessidade de remédios e cuidados, envolvendo de forma emocional o jovem, causando-lhe alguma reação emocional.

Ao observar a linguagem do conjunto formado pelas partes do folder, nota-se que é simples e adequada ao público em geral, porém, percebe-se que a busca pela informação sucinta e objetiva diminuiu seu potencial persuasivo. Verifica-se que os enunciados possuem clareza, mas as informações não são suficientes para produzir o convencimento,

pois, os enunciados orientam e instruem mas, parecem não se preocupar em ser persuasivos.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. 1ª reimp. São Paulo: Edipro, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano III - nº 1 - 01ª à 26ª semanas. 2014. PDF.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

MAIOR CRESCIMENTO DE CASOS DE AIDS ESTÁ ENTRE JOVENS DE 15 A 24 ANOS. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/03/maior-crescimento-de-casos-de-aids-esta-entre-jovens-de-15-24-anos.html>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

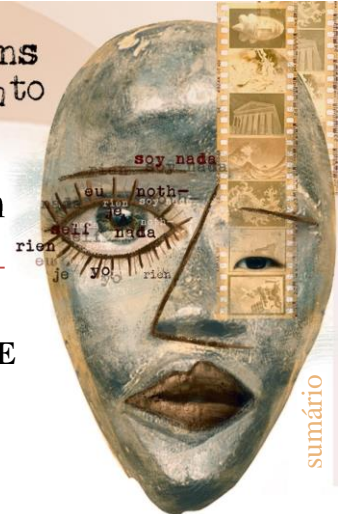
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859)>. Acesso em: 04/03/2015.

PERELMAN, Chaim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. 3ª ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>>. Acesso em: 04/03/2015.

VARELA, Dráuzio. **Casos de AIDS aumentam em 50% em 6 anos no Brasil**. Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/fantastico/v/casos-de-aids-entre-jovens-aumenta-mais-de-50-em-6-anos-no-brasil/3800562/>>. Acesso em: 01 mai. 2015.



## A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO PARÁBOLA: UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

Adriana Gisele Estevão (mestranda) –UEM

### 1. Considerações iniciais

Ao objetivar a formação de cidadãos críticos, os atuantes do cenário educacional na área de Língua Portuguesa estão, cada vez mais, voltados a desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que se voltem para situações de real uso da língua. Todavia, essa realidade ainda não se faz presente em muitas escolas do nosso país que mantêm, ainda, um trabalho descontextualizado às práticas de linguagem.

Diante disso, buscamos desenvolver neste trabalho, uma proposta de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do gênero discursivo parábola, enfatizando práticas de leitura, escrita e análise linguística. Para tanto, fazemos uso da proposta metodológica das Sequências Didáticas, apresentando o estudo da parábola, um gênero não explorado no contexto escolar e, desse modo, colaborando com uma proposta efetiva de uso da língua.

### 2. O gênero discursivo parábola

A parábola é um gênero muito antigo, cuja origem remonta-se à Grécia Antiga. Como aponta Bakhtin (2003, p.262), os gêneros discursivos são “formas relativamente estáveis de enunciado” que variam conforme as práticas comunicativas da sociedade. Dessa forma, as parábolas, desde seu surgimento, foram sofrendo modificações chegando à forma que conhecemos hoje. Segundo Tavares (1974), a parábola

É uma narrativa curta de sentido alegórico e moral. Nas parábolas não se encontram os animais, essencialmente falando, como nas fábulas, nem os seres inanimados como nos apólogos. Entram apenas acidentalmente, pois a medida direta da parábola é o homem e sua destinação transcendente. Nas fábulas e apólogos os bichos e as coisas referem-se indiretamente aos homens contendo lições quase sempre críticas e satíricas. Nas parábolas,

os ensinamentos procuram ser mais profundos e menos pragmáticos como nas duas outras espécies alegóricas. (Tavares, 1974, p. 178)

Quanto às dimensões bakhtinianas do gênero discursivo, a parábola apresenta como conteúdo temático, temas variados, de caráter moralizante e com inspiração no dia a dia. Com relação à construção composicional, as parábolas são narrativas breves, com a presença de moral quase sempre implícita e personagens representados por seres humanos. Como as parábolas objetivam passar um ensinamento, seus personagens não apresentam nomes próprios, nem características individualizantes, assim como os lugares não são demarcados geograficamente e o tempo não é marcado cronologicamente.

Já o estilo das parábolas, é marcado por uma linguagem predominantemente formal, com abundante uso de metáforas e comparações, presença de adjetivação constante, de artigos indefinidos e predomínio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

As parábolas desenvolvem uma função didática muito importante e uma das grandes indicações para o uso desse gênero é a sua utilidade no universo do ensino, como aponta o livro “The New Encyclopedia Britannica”, ao apontar a parábola como “uma fonte de ensino imensamente útil”. A esse respeito, Sant’Anna (2010) destaca que

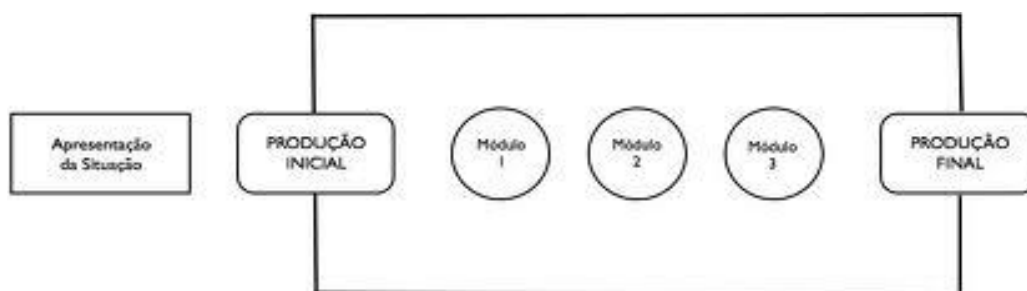
A parábola não serve ao puro entretenimento. Estabelece-se assim certa delimitação no campo de atuação desse tipo de discurso. Tal declaração parece indicar que as funções da parábola não devem ser julgadas segundo critérios puramente estéticos. Nessa linha, não se pode admitir, então, uma construção parabólica cuja função seria “satisfazer a necessidade de ficção e fantasia do homem”. (Sant’Anna, 2010, p.238)

Além de serem educativas, as parábolas são, também, profundamente argumentativas, pois em muitas situações específicas em que o gênero é usado, sua função primordial vai muito além de ensinar, pois há o intuito de persuadir, alterar o comportamento e o ponto de vista do interlocutor.

Assim, faz-se muito importante o desenvolvimento de um trabalho com esse gênero em sala de aula, pois muito mais que um gênero didático, educativo, tais textos são, também, extremamente filosóficos e doutrinários, um gênero que, apesar de muito antigo, continua sendo usado atualmente no cotidiano das pessoas, nas mais diversas situações, desde o mais simples sermão de um pai para seu filho em casa, até em um discurso político para milhões de pessoas, transitando, portanto, nas mais diversas esferas discursivas.

### 3. Proposta de didatização para o gênero parábola

Partindo da proposta metodológica das Sequências Didáticas desenvolvidas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010) desenvolvemos uma proposta para trabalharmos as características do gênero aliadas a atividades de leitura, escrita e produção textual. O esquema a seguir é exemplário da metodologia utilizada



**FIGURA 01:** Esquema da Sequência didática  
**Fonte:** (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2010, p. 87).

Seguindo tal modelo, nossas atividades são planejadas para um total de oito a dez horas aulas de efetivo trabalho em sala de aula, mas, cabe ressaltar que dependendo da realidade de cada sala de aula o tempo pode ser maior ou menor. De igual modo, nossa proposta é apenas um modelo didático para o trabalho, ao qual o professor pode e deve fazer adaptações de acordo com as necessidades de sua turma.

Em nossa proposta, apresentamos as orientações dirigidas ao professor, as quais são nomeadas “nota para o professor” e as atividades que se direcionam aos alunos representadas por um marcador.

#### - Apresentação da Situação

**Nota para o professor:** Organizar os alunos em círculo para apresentar o conteúdo a ser trabalhado. Essas atividades iniciais são todas orais contando sempre com a mediação do professor.

- ✓ Ler e ouvir histórias é muito bom, não é mesmo turma! Quando lemos ou ouvimos histórias, nós viajamos sem sair de onde estamos. Conhecemos pessoas, lugares,

culturas e fazemos até mesmo amizades. Vocês gostam de ler? O que vocês mais gostam de ler?

- ✓ Por meio da leitura de textos, como já dissemos, podemos fazer muitas coisas legais. Há textos de todos os tipos: aqueles que nos encantam, que nos fazem rir, que nos emocionam, que nos ensinam fazer alguma coisa, entre muitos outros. Quais são os textos que vocês conhecem?
- ✓ De todos esses textos, quais nós podemos dizer que nos passam ensinamentos?
- ✓ Há pessoas que têm muita facilidade em contar essas histórias que nos passam ensinamentos. Vocês conhecem alguém assim?
- ✓ Onde geralmente vocês ouvem essas histórias?
- ✓ Pessoal, vou ler um texto para vocês agora! Prestem muita atenção na história e me contem se vocês já leram ou ouviram esse texto em algum lugar!

**Nota para o professor:** Leitura do texto 01, presente no anexo.

- ✓ Turma, vocês sabem como são chamadas essas histórias?
- ✓ Temos, então, uma parábola. O texto que lemos é do campo religioso, mas vocês sabiam que esses textos não existem somente com a temática religiosa? Eu tenho aqui outro texto e preciso de um voluntário para fazer a leitura do texto para vocês!

**Nota para o professor:** Leitura do texto 02, presente no anexo.

- ✓ Pessoal, esse texto é parecido com o primeiro? O que eles têm em comum?
- ✓ Turma, nessa pequena discussão vocês devem ter percebido que vamos estudar a parábola. Passo a passo, vamos estudar as formas de composição, as características desse texto e ao final vamos produzir a nossa coletânea de parábolas, na qual cada um produzirá a sua, formando nosso livro que será entregue à biblioteca da nossa escola, à biblioteca municipal, aos pais e a alguns membros da comunidade escolar! E aí, vocês encaram o desafio?

**Nota para o professor:** Essa atividade inicial serviu para o professor “medir” o nível de conhecimento dos alunos com relação ao assunto e, também, para apresentá-lo aos alunos. A partir dessa etapa as atividades passam a ser escritas. A atividade seguinte solicita a ida ao laboratório de informática e a atividade pode ser feita em duplas.

✓ Agora, pessoal, que tal irmos para o laboratório de informática para descobrirmos um pouquinho mais sobre as parábolas? Muita atenção, turma, pois teremos que responder aos seguintes pontos:

- O que é uma parábola?
- Como são os personagens de uma parábola?
- Quais são os tipos de parábolas que existem?
- Para que servem as parábolas?
- Onde as parábolas são usadas? Em que situações?
- Pesquise e escolha uma parábola para apresentar a seus amigos.

**Nota para o professor:** A partir da pesquisa realizada, o professor deve promover um painel aberto para debater os resultados.

- ✓ De acordo com o que pesquisamos, vocês acham que a parábola é importante somente no meio religioso ou ela possui outras funções na sociedade?
- ✓ Vocês acham que todas as pessoas conseguem entender facilmente uma parábola?

#### **- Produção Inicial**

- ✓ Agora, que já estudamos e discutimos um pouquinho sobre as parábolas, chegou a hora de produzirmos nossas próprias parábolas. Individualmente, antes de iniciarmos nossa produção precisamos nos atentar para alguns pontos:
- Quais são os temas que podemos trabalhar em nossas parábolas?
- A quem se dirigirão nossas produções?
- Que forma assumirá nossas produções?

**Nota para o professor:** A mediação do professor nesse momento é de extrema importância. Entretanto, deve-se deixar que os alunos produzam conforme conseguem até o momento. Após a produção inicial, o professor começa com a intervenção.

#### **- Módulo 01: Trabalhando o conteúdo temático do gênero**

**Nota para o professor:** Após a produção inicial, o professor deverá fazer a leitura de cada produção e, a partir das dificuldades apresentadas, fazer complementações nas atividades dos módulos. Essas atividades continuam sendo realizadas de maneira escrita



e individualmente. Para a realização das atividades dos módulos 01 e 02, o professor deverá distribuir as produções iniciais dos alunos, aleatoriamente, de modo que cada aluno trabalhe com a parábola de outro colega. É muito importante contar com a mediação do professor, pois as produções iniciais, provavelmente, contarão com “deficiências” com relação a alguma característica, por isso o trabalho deve ser muito bem mediado.

- ✓ Sobre o que fala a parábola que você leu?
- ✓ Por que você acha que os autores escolheram essa temática para trabalhar? Qual foi a intencionalidade deles?
- ✓ Esse tema escolhido por eles, é um tema comum, do dia a dia, ou é um tema do mundo fantasioso quase impossível de acontecer no mundo real?
- ✓ Você acredita que esse tema é importante somente hoje? Por quê?

#### **- Módulo 02: Trabalhando a construção composicional da parábola**

- ✓ Você deve ter percebido que as parábolas não são textos longos. Considerando o objetivo de se escrever uma parábola, por que você acha que as parábolas são textos breves?
- ✓ Como vimos, as parábolas nos passam ensinamentos e trazem sempre um fundo moral. Alguns textos como as fábulas, por exemplo, ao apresentarem seus ensinamentos, trazem uma moral explícita ao final do texto, para facilitar aos leitores. Entretanto, diferentemente das fábulas, as parábolas não trazem uma moral explícita, ela aparece diluída no corpo do texto. Você conseguiu identificar a moral da história?
- ✓ Em nossas discussões anteriores, vimos que a parábola é muito próxima de outros textos que já conhecemos como a fábula e o apólogo. A fábula, sabemos que possui como personagens animais e o apólogo trabalha com objetos inanimados em suas narrativas. E em uma parábola, como são os personagens?
- ✓ Esses personagens são nomeados? Por que você acredita que os personagens são apresentados assim em uma parábola?
- ✓ Quando lemos uma história, rapidamente queremos saber o lugar onde tudo aconteceu. Na parábola lida, é possível identificar com precisão o lugar onde a história se passa?
- ✓ E o tempo, você consegue dizer qual a data exata em que ocorrem os fatos?

- ✓ Na sua opinião, por que tempo e espaço são apresentados dessa maneira em uma parábola?
- ✓ E o título da parábola, você o considera apropriado ao tema desenvolvido no texto?

### - Módulo 03: Trabalhando o Estilo da parábola

**Nota para o professor:** Leitura do texto 02, presente no anexo. O trabalho com as marcas linguísticas se baseará na leitura de parábolas clássicas para que haja uma maior visão dos recursos linguísticos utilizados.

- ✓ Pessoal, nas últimas aulas, pudemos estudar um pouquinho mais sobre os temas e o modo como as parábolas se estruturam. Agora, vamos trabalhar com algumas marcas linguísticas desses textos!
- ✓ Para começar, sabemos que as parábolas são textos que exploram o sentido figurado das palavras. Ao trabalharmos com o sentido das palavras, sabemos que há o sentido denotativo que apresenta o sentido original das palavras, tal qual encontramos no dicionário; e o sentido conotativo que expõe a palavra a significados diferentes dependendo do contexto em que está sendo empregada. Assim, em uma parábola sempre encontramos palavras que exploram a duplicidade da linguagem, trabalhando sempre o sentido conotativo das palavras. Na parábola que acabou de ser lida, você consegue identificar a mensagem que o sentido conotativo está trabalhando?
- ✓ Se você fizesse uma interpretação “ao pé da letra”, ou seja, interpretasse essa parábola em seu sentido denotativo, a parábola cumpriria a sua função social, o seu objetivo de ser produzida? Discuta com seus colegas e explique.
- ✓ Você acredita que todas as pessoas conseguem extrair o sentido pretendido pela parábola, ou em sua opinião algumas pessoas não são capazes de trabalhar com esse jogo de sentidos?
- ✓ Quando os textos exploram os sentidos das palavras, sempre conseguimos encontrar muitas figuras de linguagem. Você que já está no 9º ano, já estudou as figuras de linguagem e, certamente, já deve ter conseguido identificar alguma no texto que estamos estudando. Para relembrarmos, as figuras de linguagem, são recursos utilizados para tornar mais expressiva a mensagem que está sendo transmitida. Há muitos tipos de figuras de linguagem, mas as figuras que são mais comuns nas

parábolas são as metáforas e as comparações. Em uma comparação temos a relação entre dois elementos que se aproximam por possuírem algo em comum, como o próprio nome diz é o ato de se comparar com o auxílio de uma expressão comparativa. Já a metáfora, apesar de também se tratar do ato de comparar, ela é feita de maneira implícita, sem o uso de termos comparativos. Observe os exemplos:

Ana é **como** uma gata. - COMPARAÇÃO

Ana é uma gata. - METÁFORA

Partindo dessa discussão a respeito dessas duas figuras de linguagem, volte à parábola em estudo, releia e veja se há ou não a presença dessas figuras de linguagem. Em caso afirmativo, explique qual o sentido desempenhado pela figura na parábola.

- ✓ A partir do exercício anterior e das discussões realizadas a respeito das figuras de linguagem, você acredita que as figuras de linguagem possam ser importantes para o entendimento das parábolas? Por quê?
- ✓ Vamos ler agora outra parábola. Diferentemente da parábola que estávamos trabalhando anteriormente, esta não pertence a um grande clássico literário, é usada no dia a dia e possui autoria desconhecida, contudo é uma parábola riquíssima. Muita atenção à leitura da parábola!

- Leitura do texto 03, presente no anexo.
- ✓ Algumas palavrinhas na língua portuguesa são usadas para acompanhar os substantivos, os nomes das coisas. Você se lembra quais são esses termos?

**Nota para o professor:** motivar a sala e dar um tempo para que eles consigam chegar ao esperado desse exercício, os artigos.

Vamos falar dos artigos, mais precisamente dos artigos indeterminados. Como o próprio nome diz tais artigos, acompanham os substantivos sem determiná-los de modo particular, atribuindo-lhes um caráter genérico. Volte ao texto, encontre os artigos indeterminados e de um modo geral explique por que eles estão sendo usados na parábola.

- ✓ O sentido da parábola seria alterado se houvesse a determinação dos substantivos por meio dos artigos?

- ✓ Além dos artigos, os adjetivos, como você já estudou, são palavras que também acompanham os substantivos, atribuindo-lhes um estado, uma característica ou um modo de ser. Os adjetivos intensificam os sentidos dos substantivos, pois não há como negar a diferença de sentido ao dizermos: “a boa e carinhosa menina morreu” e “a menina morreu”.

Sabendo que as parábolas trabalham com valores e virtudes, os adjetivos são muito usados para marcar esses itens. Volte à parábola “O sábio samurai” e faça a reescrita do texto, identificando e retirando todos os adjetivos. Em seguida, um aluno lerá em voz alta para a sala a parábola sem os adjetivos e outro lerá com os adjetivos. Há alteração de sentido com o uso ou não dos adjetivos?

#### **- Módulo 04: Sistematizando os conceitos estudados.**

- O que é uma parábola?
- Sobre o que uma parábola pode falar, ou seja, que temas podem ser abordados nesses textos?
- Como as parábolas se apresentam? Como é formado seu arranjo textual?
- Quais são as marcas linguísticas predominantes no gênero?

#### **- Produção Final**

Após estudarmos tudo sobre as parábolas, chegou a hora de colocarmos em prática nossos conhecimentos. Você analisará a sua primeira produção e, a partir do estudo realizado sobre o tema, estrutura e estilo de uma parábola, fará uma observação daquilo que está de acordo com a caracterização de uma parábola e fará alterações onde achar necessário. Você pode também criar um novo texto, use a sua imaginação e os conteúdos estudados!

#### **4. Considerações finais**

Ao compreendermos que as práticas sociais da linguagem se materializam por meio dos gêneros, desenvolvemos, neste trabalho, uma proposta didática que, acreditamos atender ao proposto por documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, ao conciliar atividades de leitura, produção/refacção textual e análise linguística.

Como mostramos, a escolha do gênero parábola se efetivou por muitos motivos, dentre eles o caráter argumentativo, persuasivo e doutrinário apresentado por ela, além do fato de ser um gênero da esfera literária, levando ao aluno do ensino fundamental a possibilidade de um letramento literário, oportunizando a leitura de textos clássicos.

Por fim, acreditamos que a realização deste trabalho só se efetivará na vida social de nossos alunos, quando por meio da utilização da linguagem em suas infinitas possibilidades, o aluno demonstrar que aprendeu as características do gênero em foco, evidenciando-se, assim por meio da prática discursiva em sociedade.

## 5. Referências bibliográficas

A BÍBLIA, Sagrada. Rio de Janeiro: Barsa, 1975.

ASSIS, Machado de. Quincas Borba. In: **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1979, v.1.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SANT'ANNA, Marco Antonio Domingues. **A parábola**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 1998.

\_\_\_\_\_. **O gênero da parábola**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1978.  
[http: < // www. velhosabio. com br/ Acesso em 20/01/2015 > //](http://www.velhosabio.com.br/)

## 6. Anexos

### **Texto 01:** Parábola do Bom Samaritano

Levantando-se um doutor da lei, experimentou-o, dizendo: Mestre, que farei para herdar a vida eterna? Respondeu-lhe Jesus: Que é o que está escrito na Lei? Como lês

tu? Respondeu ele: amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma, de toda a tua força e de todo o teu entendimento, e ao teu próximo como a ti mesmo. Replicou-lhe Jesus: Respondeste bem; faze isso, e viverás. Ele, porém, querendo justificar-se, perguntou a Jesus: E quem é o meu próximo? Prosseguindo Jesus, disse: Um homem descia de Jerusalém a Jericó, e caiu nas mãos de salteadores que, depois de o despirem e espancarem, se retiraram, deixando-o meio morto. Por uma coincidência descia por aquele caminho um sacerdote; quando o viu, passou de largo. Do mesmo modo também um levita, chegando ao lugar e vendo-o, passou de largo. Um samaritano, porém, que ia de viagem, aproximou-se do homem e, vendo-o, teve compaixão dele. Chegando-se, atou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho e, pondo-o sobre o seu animal, levou-o para uma hospedaria e tratou-o. No dia seguinte tirou dois denários, deu-os ao hospedeiro e disse: Trata-o e quanto gastares de mais, na volta eu te pagarei. Qual destes três te parece ter sido o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores? Respondeu o doutor da lei: Aquele que usou de misericórdia para com ele. Disse-lhe Jesus: Vai-te, e faze tu o mesmo.

**Texto 02:** Parábola retirada do livro Quincas Borba, de Machado de Assis.

[...] Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas apenas chegam para alimentar uma das tribos, que assim adquire forças para transpor a montanha e ir à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas, se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. A paz, nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação. Uma das tribos extermina a outra e recolhe os despojos. Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais efeitos das ações bélicas. Se a guerra não fosse isso, tais demonstrações não chegariam a dar-se, pelo motivo real de que o homem só comemora e ama o que lhe é aprazível ou vantajoso, e pelo motivo racional de que nenhuma pessoa canoniza uma ação que virtualmente a destrói. Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas".

**Texto 03:** Parábola O Sábio Samurai

Perto de Tóquio, vivia um grande samurai, já idoso, que agora se dedicava a ensinar Zen aos jovens. Apesar de sua idade, corria a lenda de que ainda era capaz de derrotar qualquer adversário.

Certa tarde, um guerreiro, conhecido por sua total falta de escrúpulos, apareceu por ali. Era famoso por utilizar a técnica da provocação. Esperava que seu adversário fizesse o primeiro movimento e, dotado de uma inteligência privilegiada para observar os erros cometidos, contra-atacava com velocidade fulminante. O jovem e impaciente guerreiro jamais havia perdido uma luta. Conhecendo a reputação do samurai, estava ali para derrotá-lo e aumentar sua fama.

Todos os estudantes se manifestaram contra a ideia, mas o velho e sábio samurai aceitou o desafio. Foram todos para a praça da cidade. Lá, o jovem começou a insultar o velho mestre. Chutou algumas pedras em sua direção, gritou todos os insultos que conhecia, ofendendo, inclusive, seus ancestrais. Durante horas fez tudo para provocá-lo, mas o velho sábio permaneceu impassível. No final da tarde, sentindo-se exausto e humilhado, o impetuoso guerreiro desistiu e retirou-se.

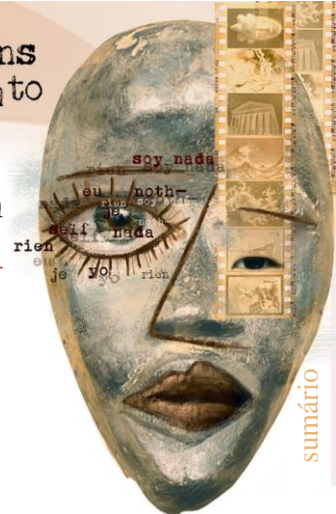
Desapontados pelo fato de o mestre ter aceitado tantos insultos e tantas provocações, os alunos perguntaram:

— Como o senhor pôde suportar tanta indignidade? Por que não usou sua espada, mesmo sabendo que poderia perder a luta, ao invés de se mostrar covarde e medroso diante de todos nós?

— Se alguém chega até você com um presente, e você não o aceita, a quem pertence o presente? — perguntou o Samurai.

— A quem tentou entregá-lo — respondeu um dos discípulos.

— O mesmo vale para a inveja, a raiva e os insultos — disse o mestre. Quando não são aceitos, continuam pertencendo a quem os carrega consigo. A sua paz interior, depende exclusivamente de você. As pessoas não podem lhe tirar a serenidade, só se você permitir!



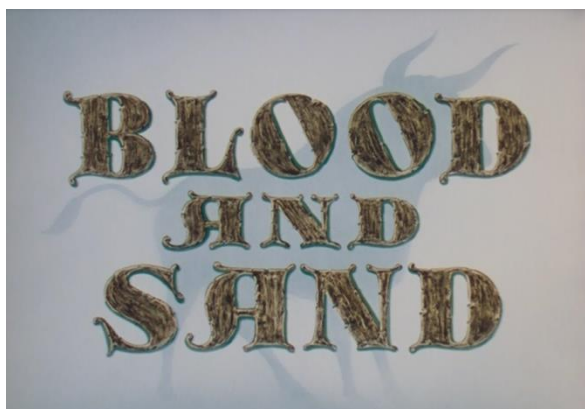
## A ESTÉTICA PICTÓRICA NO FILME SANGUE E AREIA: A PINTURA ESPANHOLA E O CINEMA HOLLYWOODIANO

Nelson Silva Junior (Mestre) – UEPG

### Introdução

Muito já se falou e já se escreveu sobre o Cinema e suas possíveis relações com outras áreas: o Cinema enquanto linguagem, enquanto Arte, enquanto Indústria; o Cinema como complemento e ilustração de conteúdos nas relações de Ensino e Aprendizagem. Desde o início do século XX, no Brasil, o uso do cinema como uma ferramenta didática tornou-se uma prática. As possibilidades de uso eram muito menores e limitadas pelos recursos tecnológicos da época. Porém esta prática possibilitou para a comunidade estudantil uma diversificação importante nas relações de ensino em muitas áreas do conhecimento. Este artigo dá continuidade a uma proposta de pesquisa, que busca apresentar filmes nos quais a relação Cinema e Pintura se faz presente de forma profícua. Aqui apresentamos o filme norte americano, de 1941, Sangue e Areia (Blood and Sand), cuja fotografia é referenciada na arte pictórica de Diego Velazquez, Estebán Murillo, El Greco e Goya. Artistas espanhóis ou que desenvolveram sua carreira na Espanha, transformando o filme numa referencia na relação entre as linguagens pictórica e cinematográfica.

### Abertura do Filme



Fonte: DVD do filme



Sangue e Areia, título em português, que é a tradução literal para Blood and Sand, é a segunda versão norte americana, para o cinema, do romance de Vicente Blasco Ibanez (1867 – 1928), escritor espanhol. A primeira adaptação do seu romance foi em 1922 e tinha Rodolfo Valentino como astro. O filme foi produzido em 1941 pela Twentieth Century Fox, em cores. A direção coube a Rouben Mamoulian e trazia no elenco principal um dos grandes astros da época, Tyrone Power como o toureiro Juan Gallardo, Linda Darnell como a esposa Carmen e no seu papel mais importante, até então, Rita Hayworth como Doña Sol. O elenco de apoio contava com nomes como Anthony Quinn, J. Carrol Naish, John Carradine, Lynn Bari e a diva do cinema mudo Alla Nazimova, interpretando a mãe do toureiro. O filme recebeu o Oscar de Melhor Fotografia em Cores, creditado para Ernest Palmer e Ray Rennahn e foi indicado para Direção de Arte de Richard Day, Joseph C. Wright e Thomas Little. Destaca-se também a criação dos figurinos de Travis Banton, que tomam como referência a arte pictórica de Diego Velazquez, Estebán Murillo, El Greco e Goya. Artistas espanhóis ou que desenvolveram sua carreira na Espanha.

Rita Hayworth e Tyrone Power



Linda Darnell



Fonte: DVD do Filme

A temática do filme, um grande estúdio, o elenco e a direção experiente de Mamoulian, já seriam suficientes garantir o sucesso comercial de Sangue e Areia, que hoje faz parte de um rol de grandes clássicos relançados em DVD e Blu Ray. Porém Sangue e Areia (versão de 1941) é um filme que se destaca pelo uso do Technicolor, quando este ainda era uma novidade para o cinema, ao trazer para a tela, a fim de imprimir

maior dramaticidade ao enredo, uma fotografia que tem referência em obras pictóricas de grandes mestres da pintura espanhola: Goya, Velasquez, El Greco e Murillo.

A direção do filme recria o ambiente da cidade de Sevilha, Espanha, da primeira metade do século XX e do ambiente das touradas, utilizando cores e matizes próprias das pinturas dos artistas mais populares da Espanha. O filme conta a história de um jovem peão, Juan Gallardo, cujo pai havia sido um toureiro morto nas arenas. Ainda adolescente, Gallardo vai para Madri, com um grupo de amigos, a fim de se tornar o toureiro que o pai gostaria de ter sido. Após dez anos ele retorna para sua cidade como matador de uma liga secundária e consegue o sucesso tão esperado. Casa-se com o amor de infância e envolve-se com uma bela e sedutora mulher da alta sociedade, o que o levará ao trágico fim de sua carreira e de sua vida.

Graças à ótima direção de Rouben Mamoulian, o filme retrata muito bem a elegância e a brutalidade das touradas. E se constitui, também, numa lição sobre o uso do Technicolor, com que os premiados souberam acentuar os efeitos dramáticos da ação, usando, como referência, o esplendor de algumas pinturas espanholas de Goya, Velasquez e El Greco. (ALBAGLI, 2003, p. 105)

## 1. A relação Cinema e Pintura

A análise de algumas cenas do filme, leva ao reconhecimento da grande influência da imagem pictórica, mostrando como o cinema é uma linguagem que incorpora outras linguagens e meios na construção de sua narrativa fílmica e de sua estética. O filme é construído a partir de uma estética do cinema clássico hollywoodiano, que apresenta entre suas principais características, regras rígidas de edição, destacando-se a chamada edição invisível, ou seja, aquela que se faz a partir de transições quase imperceptíveis para o espectador, narrativas lineares e objetividade, o que imprime aos filmes, produzidos neste estilo, um caráter de realismo. Essas regras foram estabelecidas no sistema de estúdios de Hollywood, quando os grandes estúdios que dominavam o mercado do cinema, “manipulavam todo o processo – da produção e distribuição até a publicidade e exibição” (BERGAN, 2010, p. 37).

Aproximar uma linguagem, como a das pinturas clássicas, ao Cinema, traz a este um status de Arte e não apenas de entretenimento. Quando uma equipe de produção de

um filme adapta, visualmente, cenas que grandes artistas produziram na pintura, a intertextualidade entre as linguagens pictórica e cinematográfica possibilita uma aproximação das plateias com a História da Arte e os movimentos artísticos. No caso de *Sangue e Areia*, o filme é construído com referências diretas a quatro dos maiores nomes das Artes Visuais e aos movimentos Barroco, Maneirismo e Romantismo.

## 2. Os artistas

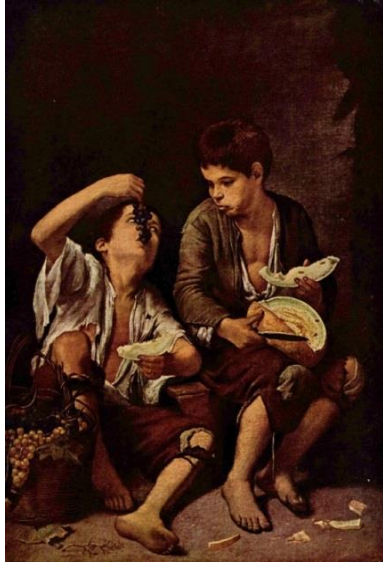
### - Murillo

Nascido na própria cidade de Sevilha, cenário principal do filme, em 1618, Bartolomé Esteban Murillo, foi um artista criticado em seu tempo pelos temas considerados menores em sua obra. Murillo representou em suas pinturas cenas de pura inocência das crianças pobres do povo, sem com isso estabelecer uma crítica social ao seu tempo. Suas pinturas serviram de recordações para os emigrantes que escolheram a América como novo lar. Uma pintura considerada sem grandes pretensões e de características que exaltavam o doméstico e o popular, em especial. Seus temas sacros foram considerados inferiores por apresentar a santidade numa dimensão terrena. Um de seus grandes méritos foi a fundação, em 1660, da Academia de Belas Artes de Sevilha.

Entre as principais obras de Murillo, estão “Dois Garotos Comendo Frutas” e “Bambini al giocodei dadi”, as quais nos remetem às cenas do filme, quando Juan Gallardo e seus amigos, ainda crianças, partem para Madrid, com a intenção de se tornarem toureiros.

Dois Garotos Comendo Frutas

Bambini al giocodei dadi



Fonte: Web Gallery of Art

#### Fotogramas do Filme



Fonte: DVD do Filme

O retrato de garotos sevilhanos, que comem e brincam nas ruas, é transposto com clareza na fotografia e nos figurinos dos personagens da primeira parte do filme, assim como o ambiente frio de uma infância repleta de sonhos e aventuras e que em nenhum momento se configura numa vida de tristezas e amarguras. Tanto nas pinturas, quanto no filme, a infância ou a adolescência, é vista como uma fase de intensa aventura.

- **Diego Velázquez**

Diego Velázquez é um dos maiores nomes da Arte Universal. Espanhol, nascido em Sevilha, em 1599, considera-se que transcendeu o estilo Barroco, vigente em sua época. Suas obras se distinguiram por apresentarem novas propostas para o uso da cor e de planos secundários. Foi o retratista oficial da família real espanhola, tendo no Naturalismo Barroco o estilo que o marcaria como o grande pintor de sua contemporaneidade. Seus estudos sobre a cor, a luz e a sombra, ocorreram no mesmo século em que os estudos da ótica avançaram pelas mãos de cientistas como Galileu, Descartes e Newton, atribuindo-lhe o status de pioneiro da Arte Pictórica Moderna. Suas principais obras foram: Retrato Equestre de Filipe IV (1637); Velha Fritando Ovos (1618); O Aguardeiro de Sevilha (1620); A Rendição de Breda (1635); Retrato Equestre do Príncipe Baltasar Carlos (1635); A Vênus do Espelho (1648-1650); As Meninas (1656). Sobre a obra As Meninas, o historiador de Arte, Gombrich, aponta:

O que significa exatamente tudo isso? É possível que nunca o saibamos, mas eu gostaria de imaginar que Velázquez fixou um momento real de tempo muito antes da invenção da câmera fotográfica. [...] . As palavras proferidas pelo soberano são sempre tratadas como uma ordem, e, assim, é provável que devamos essa obra-prima a um desejo passageiro que somente Velázquez seria capaz de converter em realidade. (2012, p. 408).

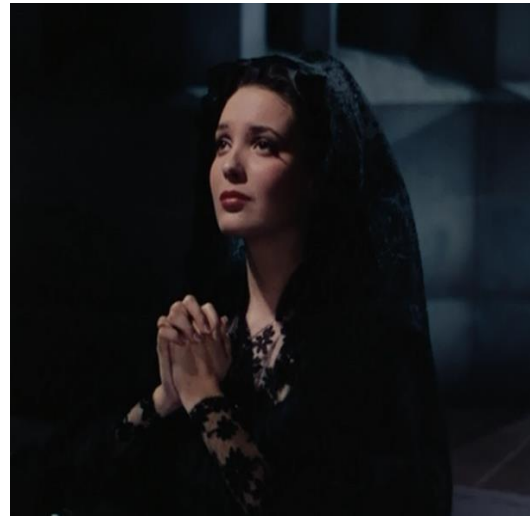
No filme as referências à Velázquez estão expressas diretamente no uso da cor e da sombra, em diferentes momentos. A composição visual da esposa de Gallardo, Carmen (Linda Darnell) reproduz, em determinado momento, a obra Senhora com Leque (1644 – 1648), reconstituindo o clima de elegância e fé, anterior ao combate na arena.

Senhora com Leque



Fonte: Web Gallery of Art

Fotograma do Filme



Fonte: DVD do Filme

Em outro momento, uma cena se passa na casa de Dona Sol (Rita Hayworth), a bela e poderosa amante de Juan Gallardo. Na parede que serve de fundo para a cena podemos observar duas obras de Velázquez, denotando o poder cultural e econômico da amante, vinda de uma família importante e tradicional de Sevilha. A obra à direita do espectador é A Infanta Margarida da Áustria (1660), obra inacabada pelo artista, pois o mesmo acaba por falecer antes de terminá-la. Seu término é atribuído ao seu genro e discípulo Juan Batista del Mazo. A obra à esquerda é datada de 1653-54 e chama-se A Infanta Margarida Teresa num vestido rosa.

Fotograma do Filme



Fonte: DVD do Filme

A Infanta Margarida Teresa num vestido rosa

(1653-54)



A Infanta Margarida da Áustria (1660)



Fonte: Web Gallery of Art

### - El Grecco

Nascido em Creta, no ano de 1541, com o nome de Doménikos Theotokópoulos, ficou conhecido como El Grecco. Estudou pintura em Creta, onde sofreu a influencia dos ícones bizantinos, até então a principal referência para a pintura. Aos 25 anos se transfere para Veneza, a fim de aprimorar seu trabalho, tendo como base, os mestres Ticiano, Tintoretto, Veronese e Jacobo Bassano. Foi o grande nome do movimento maneirista, um movimento de transição entre o Renascimento e o Barroco. Os personagens de suas

pinturas eram dispostos em profundidade vertical, em perspectivas ecléticas e variadas, criando um estilo dramático e expressivo. Pode ser considerado um precursor do Expressionismo e do Cubismo.

A influência da dramaticidade de suas obras é explícita nas cenas em que os toureiros vivem o dilema de enfrentar a morte a cada apresentação. Quando Gallardo se despede do amigo, esse parece o Cristo tantas vezes representado por El Grecco, numa silhueta alongada e expressiva.

Fotograma do filme



Fonte: DVD do filme

Fotograma do Filme



Fonte: DVD do Filme



El Grecco criou uma iconografia própria na representação de santos e divindades, criando uma tensão entre o natural e o sobrenatural, jamais produzido até então. Seus santos “não respondem ao ideal de beleza nem ao ideal naturalista. O autor cria arquétipos simbólicos, mas não clichês estereotipados”. (GÊNIOS DA ARTE, 2007, p. 60). Suas representações estão à frente de um céu composto por nuvens que, com o horizonte muito baixo, criam um efeito de profundidade, nunca igualado por outro artista. O filme reproduz fielmente esse efeito na capela onde os toureiros rezam antes dos confrontos. O céu que ali presenciamos é o mesmo feito por El Grecco em obras como Cristo na Cruz ou São Pedro.

Fotograma do Filme



Fonte: DVD do Filme

Cristo na Cruz



São Pedro



Fonte: Web Gallery of Art

## - Goya

Francisco José de Goya y Lucientes, nasceu em Fuentedetodos, Espanha, em 1746 e é considerado um dos mais importantes artistas espanhóis. Hábil retratista da aristocracia espanhola, Goya defendia a liberdade criativa dos pintores. Utilizou da sátira para criticar a sociedade em que vivia. Destacou-se também como gravurista. Um grave problema de saúde, o deixou surdo e isso mudaria o rumo da sua produção artística. Goya tentou ser toureiro profissional. Entre suas principais obras, estão: “A Maja e os Embuçados” (1777); “O Guarda Sol” (1777); “A Pradaria de San Isidro” (1788); “O Conciliábulo” (1797-98); “A Maja Nua” (1798-1800); “a Maja Vestida”(1801-1803); “O Enterro da Sardinha” (1812-1814); “Dois de Maio em Madrid” (1814); “Três de Maio em Madrid” (1814); “Saturno” (1820-1823).

No filme Sangue e Areia a paleta de cores de Goya predomina em cenas externas e de multidões, como na festa de casamento de Juan e Carmen, na vila onde Juan mora, no esartejamento do touro e nas touradas.

Fotograma do Filme



Fonte: DVD do filme

Fotograma do Filme



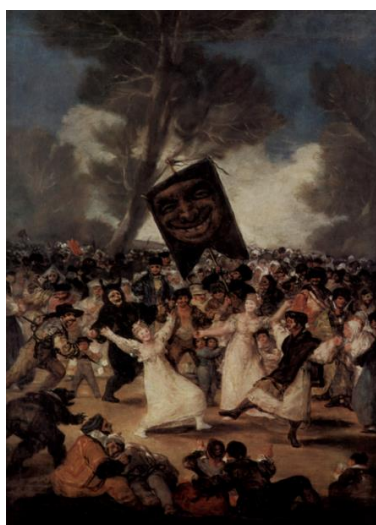
Fonte: DVD do Filme

Fotogramas do Filme



Fonte: DVD do Filme

El Entierro de La Sardina - 1824



Fonte: Web Gallery of Art

Bullfight, Suerte de Varas



A Butcher's Counter



Fonte: Web Gallery of Art

### 3. Considerações Finais

Ao recriar o ambiente da cidade de Sevilha da primeira metade do século XX e do ambiente das touradas, o filme *Sangue e Areia*, transpõe para a tela cinematográfica o estudo e a história de quatro dos mais importantes artistas da pintura universal. O filme se utiliza das cores e matizes desenvolvidas pelos artistas mais populares da Espanha entre os séculos XVI e XIX. A relação entre a construção pictórica e a construção cinematográfica, possibilita o entendimento sobre o diálogo que o cinema vai buscar em outras fontes, a fim de se estabelecer como linguagem artística múltipla, que possibilita aos seus espectadores uma visão ampliada da Arte e suas abrangências. Assistir a um filme requer do espectador um olhar que vá além do entretenimento. Um olhar que possibilite ao mesmo entender que a Arte ressignifica a própria Arte, enquanto forma de expressão e humanização do homem.

### 4. Referências

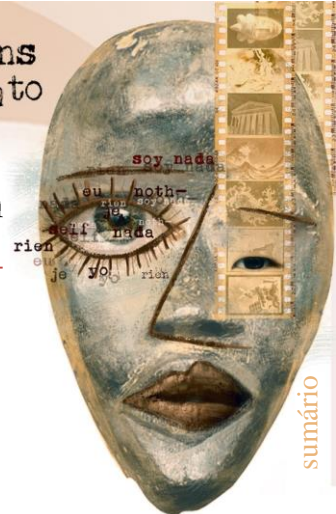
ALBAGLI, Fernando. **Tudo sobre o Oscar**. Rio de Janeiro: ZIT, 2003.

BERGAN, Ronald. **Ismos** – Para entender o cinema. São Paulo: Globo, 2010.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

VARGAS, Raquel Medina de. **Gênios da Arte**. Trad. Mathias de Abreu Lima Filho. São Paulo: Girassol, 2007.

WEB GALLERY OF ART. **www.wga.hu** <acessado em julho de 2015>.



## A EXISTÊNCIA EXILADA EM MAR PARAGUAYO DE WILSON BUENO

Diego Emanuel Damasceno Portillo (mestrando) - UFPR

### 0. Introdução

A novela *Mar Paraguayo* de Wilson Bueno, publicada em 1992 pela editora Iluminuras em parceria com a Secretaria de Estado da Cultura do Paraná com prefácio do poeta argentino Néstor Perlongher, foi escrita totalmente em uma mistura de português, espanhol e guarani. Ou, em outras palavras, escrita em um portunhol mesclado com guarani, configurando-se, assim, em uma escritura de invenção, registro de uma língua enquanto criação literária.

Segundo o próprio autor, esta obra foi composta a partir de uma clara intenção de, através da linguagem criada, produzir uma dilatação nos limites dos idiomas ali em jogo reconfigurando as fronteiras entre eles. Porém, o presente trabalho pretende analisar a obra tendo o que Wilson Bueno afirma dela como um ponto de entrada, para, ao final, analisar as relações de sentido estabelecidas através da linguagem construída que obedece a uma organização própria.

A partir desta organização própria entende-se que *Mar Paraguayo* caracteriza na urdidura de sua linguagem oscilante – entre o português, o espanhol e o guarani – uma identidade fronteira representando uma experiência de existência exilada de um indivíduo afastado do que lhe é o lugar natal e familiar.

Para percorrer este trajeto, além de trechos de textos onde Wilson Bueno analisou a própria obra, do prefácio de Néstor Perlongher já citado e que também apresenta uma possível interpretação para a linguagem da novela, serão necessários as contribuições teóricas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Édouard Glissant e Jean-Luc Nancy.

### 1. O apagar das fronteiras através do portunhol

Wilson Bueno, em um artigo publicado no site do Instituto Goethe, faz um

balanço de parte de sua própria obra, iniciando sua autocrítica a partir do que buscou realizar com a escrita de *Mar Paraguayo*. Entre os pareceres que tece a respeito da obra, afirma que:

[...] o melhor de *Mar Paraguayo*, em meu entender, é esse borrar todas as fronteiras, a indeterminação, como na Teoria do Caos, gerando leis sutis de imprevistas determinações. A lei dessa novela é a de que a língua não tenha nenhuma lei, constituída invariavelmente em “devir”. Claro que estou me referindo, desde o princípio, à linguagem expressada na novela por dois idiomas (o espanhol e o português) que, como copulando, produzem uma terceira língua – o portunhol, estilizado, igualmente reiventado como milagre e simulacro. As palavras em guarani são as flores ao revés das línguas. (BUENO, s.d.)

Em suma o que enfatiza de sua própria novela é o efeito causado pela linguagem – o que compara com a Teoria do Caos e uma suposta ausência de leis. Além disso, evoca o conceito de *devir* para que se compreenda o sistema de articulação das línguas em questão.

A mesma análise, quase idêntica, aparece em uma entrevista com Wilson Bueno publicada no blog do cartunista Solda:

Ao fazer *Mar Paraguayo*, ali onde borro todas as fronteiras, todas as gramáticas, e chego a inventar uma língua, como diz o grande mexicano Eduardo Milán, secundando o não menor argentino Néstor Perlongher (1949 – 1992), o que eu quis, e acho que continuo querendo de outras maneiras, é a explosão do idioma, a busca de uma essencialidade, ali onde ele possa, com vigor, alargar os seus próprios limites. (BUENO, s.d.)

O escritor assume que a própria opinião segue o raciocínio expresso anteriormente por dois outros escritores Eduardo Milán<sup>1</sup> e Néstor Perlongher.

A afirmação feita pelo argentino é de fácil acesso aos leitores de *Mar Paraguayo* e está no prefácio intitulado *Sopa paraguaya* em alusão ao prato típico da culinária paraguaia e que, contrariamente ao que o nome parece indicar para os falantes de português, não é um caldo, mas sim um bolo salgado de milho, o que pode gerar surpresa tanto quanto a linguagem da novela que se apresenta.

Além de ressaltar outros elementos presentes na novela como a interferência

---

<sup>1</sup> Durante a pesquisa não foi encontrado referência de onde o poeta Eduardo Milán haveria feito esta afirmação comentada por Wilson Bueno.

da oralidade na linguagem ou a semelhança entre o portunhol criado por Bueno com outras experimentações literárias feitas por poetas argentinos, Perlongher ressalta que:

O efeito do portunhol é imediatamente poético. Há entre as duas línguas um vacilo, uma tensão, uma oscilação permanente: uma é o “erro” da outra, seu devir possível, incerto e improvável. Um singular fascínio advém desse entrecruzamento de “desvios” (como diria um linguista preso à lei). Não há lei: há uma gramática, mas é a gramática sem lei; há uma certa ortografia, mas é uma ortografia errática: chuva e lluvia (grafadas de ambas maneiras) podem coexistir no mesmo parágrafo, só para mencionar um dos incontáveis exemplos. (PERLONGHER, 1992, p. 9)

Observa-se três vezes quase que a mesma análise expressa em diferentes palavras com a recorrência de certo vocabulário para caracterizar o efeito do portunhol e a sua dinâmica de composição. Ressaltam-se as línguas em devir e a oscilação ou indeterminação dos sentidos produzidos pela união delas.

De certa forma, como se não bastassem as afirmações do próprio autor a respeito de sua obra, em outro elemento paratextual – além do prefácio de Néstor Perlongher – aparece algo semelhante.

Na orelha do livro, assinada por Heloísa Buarque de Hollanda, se pode ler a novela em seu “*mix* de linguístico” representa “a vida no *boderline* da história e da linguagem, na intersecção das identidades nacionais, linguísticas, culturais e sexuais”. O que se aproxima ao apagamento das fronteiras evocado por Wilson Bueno.

Mas, exatamente o que na obra se caracteriza por um *mix* linguístico, um borrar das fronteiras, uma oscilação de sentidos e línguas?

A primeira parte da narrativa é breve e se intitula “notícia” – assim mesmo em letras minúsculas. Nesta notícia além da narradora, uma prostituta paraguaia que vive no litoral do Paraná, se apresentar, também se tem contato com a forma com a qual ela pretende escrever sua confissão para defender-se da acusação de assassinato da qual se vê como vítima.

As primeiras linhas são as seguintes:

Un aviso: el guarani es tan esencial em nesto relato quanto el vuelo de párraro, lo

cisco en la ventana, los arrulhos del português ô los derramados nerudas em cascata num solo só suicídio de palavras anchas. Una el error dela outra. Quieriendo-me talvez acabe aspirando, em neste zoo de signos, a la urdidura essencial del afecto que se vá em la cola del escorpión. (BUENO, 1992, p.13.)

Assim como as análises apresentadas anteriormente, nos paratextos e nas declarações de Wilson Bueno, encontra-se na própria narrativa uma intenção de enfatizar que ali, o sistema criado para a mescla das diferentes línguas não apresenta uma hierarquia entre elas, que são igualmente importantes já que uma é tão essencial quanto às outras e todas tão relevantes quanto à poeira na janela ou os barulhos dos pássaros.

Logo após esta breve apresentação da sua linguagem, a Marafona de Guaratuba, como é conhecida a narradora, apresenta os elementos básicos do enredo: sua origem em uma fazenda guarani no Paraguai e seu trajeto até o Brasil acompanhada por um homem, chamado somente de Velho, até Guaratuba onde viviam. Este mesmo Velho é que faleceu em situações duvidosas e de quem a narradora é acusada de assassinar.

Assim, a narrativa segue em tom confessional, apresentando elementos do cotidiano da Marafona com o Velho ainda em vida e as angústias que surgem quando ela já se encontra sozinha.

O segundo capítulo, logo após a “notícia”, é intitulado *Ñe’e* o que significa fala, língua, palavra ou voz em guarani, como informa um elucidário presente ao final da narrativa. Portanto, entre as diversas possibilidades entre o português e o espanhol para intitular sua confissão de defesa, a Marafona escolhe logo uma terceira opção e se transforma em sujeito do discurso a partir do signo linguístico que lhe é mais próximo às origens familiares e quem sabe o primeiro sistema linguístico ao qual teve contato. Mas, em outros momentos, as escolhas não seguem a mesma lógica e inclusive produzem palavras que não se podem associar necessariamente a um dos três sistemas que servem de substrato para a narradora. “Párraro”, como aparece nas linhas iniciais da notícia, e composta entre *pájaro* do espanhol registrado com interferências dos sons e ortografia do português, ou seja, em uma gramática própria à narradora.

Desta forma, é evidente que a relação entre as línguas não é mera alternância



entre uma ou outra, o sistema que se estabelece é outro e uma das possíveis chaves para analisá-lo é o conceito de devir.

## 2. Línguas em devir

O conceito de devir remete diretamente ao sistema do tipo rizoma proposto por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*. Este sistema baseia-se na inexistência de um eixo central e fixo a partir do qual são analisados os termos que dele surgem. Sendo assim, a partir do método do tipo rizoma:

[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo[...] cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes diferentes, mas também estatutos de estados das coisas. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, P.15)

Desta forma, com esse método se “[...] é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (Ibidem, p. 16)

Nesse mesmo sentido, dizer que as línguas que compõem *Mar Paraguayo* se comportam num sistema rizomático é afirmar que a relação entre as línguas faz com que uma signifique e resignifique a outra e, enquanto devir:

Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. (Ibidem, p. 19)

Esta compreensão da articulação das três línguas que geram outra língua cuja regularidade e gramática se é incapaz de determinar, é exatamente o valor poético e oscilante ao qual se referem às análises apresentadas anteriormente. As estratégias de apresentação e de legitimação de uma novela escrita inteiramente em portunhol malhado de guarani passam por ressaltar seu valor poético e, portanto alheio ao

juízo dos puristas da língua.

Porém, durante toda a narrativa o guarani, por mais que apareça presente nesta relação orgânica entre as línguas, não tem sua ortografia alterada ou não apresenta traços de oralidade como o registro das outras palavras, ele funciona muito próximo ao que Édouard Glissant reconhece como um rastro/resíduo de uma cultura anterior dentro de outra cultura em formação ou recém estabelecida.

Tendo como modelo o mesmo método do rizoma de Deleuze e Guattari, o escritor antilhano Édouard Glissant, em *Introdução a uma poética da diversidade*, ao analisar a complexa questão das culturas crioulas no Caribe propõe que, em suma, existem dois tipos para a formação dessas culturas: as atávicas e as compósitas<sup>2</sup> que apresentam diferentes formas de assimilação para as matrizes que as compõem.

Dentro deste sistema, as literaturas crioulas que emergem destas culturas apresentam rastro/resíduo já que, por exemplo:

Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportam consigo além da Imensidão das Águas o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens. [...] As línguas crioulas são rastros/resíduos singrados na bacia do Caribe e do Oceano Índico. (GLISSANT, 2005, p.71)

Afirmar que a linguagem criada em *Mar paraguay* é uma espécie de língua crioula traria outros problemas para este breve trabalho. Mas o guarani traz esse passado do processo de colonização das Américas na relação posta entre si e as duas línguas dos colonizadores, visto que a única que mantém sua aparente regularidade, ortografia, etc. é a língua indígena.

### 3. A Linguagem como exílio do sentido

A partir deste “zoo de signos” de sentidos indetermináveis, Pablo Gasparini (2004) ao propor uma análise para *Mar Paraguay* retira trechos que podem ser utilizados como exemplos da oscilação de sentidos entre as palavras. Neste caso esta relação se estabelece entre as palavras *juego*, *jugo(yugo)*, jogar, e joelhos.

Primeiro é possível observar o emprego deste conjunto quando a Marafona

---

<sup>2</sup> (GLISSANT, 2005, p.60)

apresenta pela primeira vez o personagem pelo qual nutre um amor platônico, um jovem da cidade:

Fue de la ventana que o avisté y lo despi de su bermuda florada, el que vênia por la calle em frente, duras coxas, sus jpelhos de caballo ao sol, sus diecisiete años que me juegan, sin piedad, en neste mundo de aflicción y unhas roídas con desusada inseguridad. No, no quem me quede em las janelas igual que estas vizinhas tão malas de la presión, e ya um tanto viejas[...] (BUENO, 1992,p. 26)

A mesma relação entre *juego* e *jogo* aparece agora na descrição da morte do Velho, cuja representação se opõe a do “jovem” já que um a joga nas aflições do desejo erótico e o outro desejos de morte e crime:

Su rosto: non, non su rosto de muerto em el piso del baño, el súbito muerto que arraste hasta el sofá de la sala, por lo puro juego (ô jugo?) de uno descargo de consciência, puesto que el viejo ya no era más, el rosto era de Brga tan constantemente em mi sueño marafo que por el, si por el ya me venian deseos abruptos de mortandade y crímens. (BUENO, 1992, p. 72)

Diante destas ocorrências das mesmas palavras, mas com possibilidades de sentido diferentes é possível afirmar que:

[...] quizás contra lo que pueda parecer aqui, el portunhol trasciende el mero juego de palabras para convertirse em una fuerza corrosiva que, destruyendo los sentidos plenos, va construyendo una identidade que, menos que una afirmación de sí, sugere una serie de relaciones de continuidade y de diferenciación relativa.(GASPARINI, 2004)

Em suma, as línguas em devir constituem um sistema de sentido rizomático, com rastros e resíduos de guarani que fundam, ou melhor, permitem a ascensão de uma identidade fronteiriça<sup>3</sup> constituída a partir da presença de inúmeras contradições e, portanto, ausente de sentidos plenos.

Essa identidade fronteiriça que inscreve em sua própria escritura a corrosão de um sentido puro em intraduzíveis jogos de sentido é entendida aqui como a experiência de uma existência exilada.

---

<sup>3</sup> (GASPARINI, s.d. afirma que do portunhol como experiência poética passa a marca de uma identidade fronteiriça)

Segundo Jean Luc-Nancy (1996) o exílio é um *topos*, um lugar na tradição do pensamento ocidental judaico-cristão que pode ser entendido de diversas maneiras as quais são atribuídas diversos valores, desde um lugar de saída/passagem – como, por exemplo, a saída do homem do paraíso, as diásporas judaicas, etc.; como também um lugar que, a partir de um processo dialético, se transformará através do contato e mescla de diferentes povos e permitirá o surgimento de uma nova cultura.

Porém, o que interessa aqui é entender a própria existência como exílio, não como o lugar do qual se é impossível regressa a uma terra natal, mas a própria existência enquanto exílio, “*el yo como exilio, como apertura y salida que no sale del interior de un yo, sino yo que es la salida misma.*” (NANCY, 1996, p.38)

Assim, a linguagem mesma se torna um meio de saída desse exílio, dessa saída de um eu em direção de um outro:

También el lenguaje ha sido pensado como exilio del sentido, de un sentido puro, no expresado y no expresable. Aunque si el sentido tiene que ser pensado, no como consecución de un significado, sino como la posibilidad de que haya significados, y de que haya infinitos significados, si el sentido es lo inagotable del significado y, por lo tanto, simultáneamente lo inagotable del intercambio de los significados, entonces el sentido es él mismo ese “exilio” y ese “asilo” que es el lenguaje. El sentido es la lengua o las lenguas mismas, en tanto que transporte indefinido de significado, ese reimpulso y esa redemanda indefinidos de significado que constituyen la lengua misma, y con ella Babel. (Ibidem, p.39)

A linguagem nesse exílio/asilo é incapaz de possuir um sentido e um significado únicos, ou seja, é um sistema que oscila e se redefine constantemente. Semelhante a isso está o sistema orgânico que constitui os sentidos em *Mar paraguayano* em que o português e espanhol copulam em constante reimpulso e redemanda de sentidos e significados que se afirmam e se corroem mutuamente como nos exemplos observados por Gasparini (2004).

#### 4. Considerações finais

Assim, as análises iniciais – de Néstor Perlongher, Heloísa Buarque de Hollanda e do próprio Wilson Bueno –, que buscaram apresentar e orientar as primeiras leituras da novidade do portunhol em uma novela, servem de ponto de partida para a compreensão de outros elementos oriundos a partir da construção da

linguagem e seu sistema orgânico de significação.

Se de um lado os jogos de sentidos, a oscilação da ortografia das palavras e os traços de oralidade chamam a atenção; a identidade que se expressa é um exemplo de um indivíduo na fronteira, incapaz de reconhecer-se totalmente em qualquer um dos lados, uma existência exilada, um eu enquanto exílio em constante saída de si.

#### Referências

BUENO, Wilson. **Mar Paraguayo**. São Paulo, Iluminuras-Secretaria do Estado da Cultura do Paraná, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras no entre-céus da linguagem**. Disponível em: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/das/pt3286146.htm>> – Acessado em: 15/06/2015, 16:25h.

\_\_\_\_\_. **O inventa-língua Wilson Bueno**. Disponível em: <<http://cartunistasolda.com.br/o-inventa-lingua-wilson-bueno/>> – Acessado em: 15/06/2015, 14:30h.

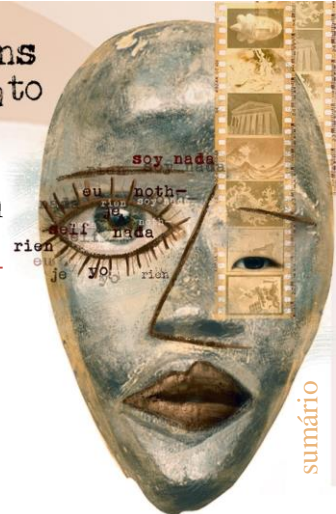
DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: ed. 34, 1995.

GASPARINI, Pablo. Hacia la subversión geográfica: Mar Paraguayo de Wilson Bueno. In: AL CARAZ, Rafael e COSTA, Walter Carlos,(orgs.) *Hispanismo*, 2004.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Orelha do livro In: BUENO, Wilson. **Mar Paraguayo**. São Paulo, Iluminuras-Secretaria do Estado da Cultura do Paraná, 1992.

NANCY, Jean-Luc. La existencia exiliada. In: **Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura** Barcelona, Nº 26–27, 1996. p.34-39.

PERLONGHER, Néstor. Sopa Paraguaya. In: BUENO, Wilson. **Mar Paraguayo**. São Paulo, Iluminuras-Secretaria do Estado da Cultura do Paraná, 1992. p.7-11.



## A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL

Ana Camila G. Ienke<sup>1</sup>

Fernanda Priscila Carraro<sup>2</sup>

### 0. Introdução

As produções de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras se dissipam conforme as demandas sociais existentes que nos incumbem a buscar novas formas de aprimoramento quando referido a uma segunda língua, com isto, discutir estas produções se faz necessário para visualizarmos o quão defasado são/estão em relação à linearidade das atividades em relação aos contextos educacionais que presenciamos.

Portanto, neste processo há papéis a serem considerados, sendo a dos professores e dos alunos os quais exercem suas devidas funções no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, estes que são constituídos por elementos imbricados a seus comportamentos, tais como político, social, histórico e cultural. (SILVA, 2005). Assim, nossos objetivos são pautados na valia destas produções e sua importância em meio pedagógico, levando em consideração estas duas esferas.

Desse modo, este trabalho terá como base os pressupostos teóricos de Vilaça (2009), Ferreira (2006) e (2012), Pereira e Gotthein (2013), entre outros autores que de certa forma influenciam no tal campo de pesquisa. Logo, a metodologia que adotamos neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, em que na primeira parte abordamos as teorias sobre a produção de materiais didáticos para línguas estrangeiras, levando em consideração o papel do professor e do aluno na interação em sala de aula. Na sequência

<sup>1</sup> Autora. Graduanda do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail para contato: ana.ienke@gmail.com.

<sup>2</sup> Co-autora. Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, campus Guarapuava, e Professora Colaboradora na UNICENTRO, campus de Irati. E-mail para contato: ferscarraro@gmail.com.

apresentamos o referencial teórico sobre o ensino crítico e a importância deste na prática em sala de aula, e em seguida as conclusões proeminentes acerca do tema em pauta.

## 1. Referencial Teórico

Ao nos dispormos a esta escrita, observamos a importância de estabelecer relações entre material didático e aqueles que usufruem deste, seja de modo parcial ou total em um contexto educativo, assim tanto professor quanto aluno interferem no processo ensino/aprendizagem quando baseado em um material didático, pelo fato de ambas as partes serem constituídos distintamente por identidades, opiniões, crenças e ideologias.

Levando em consideração que estas diversidades são/estão presentes em sala de aula, esta pesquisa propõe sensibilizar e instrumentalizar o professor de língua estrangeira para trabalhar com estas diversidades, para que os alunos desenvolvam o bom senso, o respeito às diferenças seja esta de opinião, de gênero, de raça, etnia, e outras, presentes em nossa sociedade.

Para isto, abordaremos neste trabalho as teorias que tratam da produção de materiais didáticos, a possibilidade de (re)construção das identidades no espaço da sala de aula e, por fim, sobre o ensino crítico.

### 1.1 A produção de materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras

Entendemos como Material Didático, doravante MD: livros didáticos e as atividades que nele constam, bem como outros aparatos que são utilizados para o ensino de línguas estrangeiras como os CDs, vídeos, músicas, imagens, cartuns, tirinhas, textos sejam eles narrativos, descritivos, dissertativos, diálogos, como a fala do professor, e também os questionamentos e as considerações produzidas pelos alunos, etc. estes que são considerados artefatos ou modalidades de materiais didáticos que auxiliam no processo de ensino/aprendizado de uma língua estrangeira.

Tomlinson ([2001] 2004f: 66) define [...] como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Dessa forma, é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor.” (VILAÇA, 2009 p. 4).

Com isto, percebemos que estes artefatos tendem a ser um viés para refletir temas considerados tabus nesta sociedade principalmente questões que envolvem gênero, raça e sexualidade, assim cabe ao professor “avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas.” (VILAÇA, 2009 p. 8).

#### Os materiais didáticos para o ensino de línguas

que adotamos ou produzimos se compõem de amostras de língua, ou seja, de porções variadas de discursos orais ou escritos que objetivam colocar o aluno em contato com o idioma estudado e promover uma compreensão do funcionamento e do uso de tal idioma; de conceitualizações – informações e sistematizações dos conteúdos trabalhados (gramaticais, lexicais, culturais, etc.); e de atividades diversas para a prática dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades (ler, ouvir, falar, escrever). (BARROS e COSTA, 2010. p. 89)

Ou seja, todo e qualquer elemento utilizado em sala de aula, com a finalidade de ensino/aprendizagem, seja ele oral ou escrito, pode ser considerado um MD. E a forma como estes elementos são utilizados, desde a sua escolha até a maneira de aplicá-lo, é de responsabilidade do professor.

Com isto, devemos levar em conta que a formação inicial dos professores/as desta geração educativa a qual presenciamos não nos possibilita sermos críticos o suficiente para avaliar e/ou produzir materiais didáticos que venham a suprir, seja parcial ou total, as necessidades que o ensino e a aprendizagem nos exigem frente a temas já citados, como gênero, raça, sexualidade, etc., contudo, para reverter este quadro é preciso mudanças, e estas se encontram principalmente na reestruturação da formação inicial e continuada nas universidades, de modo que se esteja atento às perspectivas críticas [...]. A nós, docentes das licenciaturas, nos cabe a tarefa de formar profissionais capacitados para atuar neste mercado de trabalho [...] que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas as suas manifestações, atuando como mediadores culturais e como gestores de mudanças em uma sociedade complexa, principalmente quando nos referimos à educação. (MATOS, 2014, p. 170).

Por este viés, é imprescindível que professores tanto de ensino básico, quanto universitário adotem uma postura consciente de seu trabalho nesta sociedade e de seu verdadeiro papel político, para que possam exercer suas funções com condições favoráveis para o pleno desenvolvimento baseado na qualidade e criticidade do ensino de



uma língua estrangeira moderna (MATOS, 2014). Frente a estas considerações, no próximo tópico trabalharemos com os conceitos sobre o Ensino Crítico.

## 1.2 Identidade Social

A identidade social é formada a partir do contexto que nos rodeia e das idéias que outras pessoas têm sobre nós, ou seja, é a partir da alteridade que a identidade social é formada. A relevância deste tema, nesta pesquisa, está relacionada diretamente com a questão dos temas universais, já que estes quesitos estão presentes em nosso meio.

Segundo Norton (1997) *apud* Ferreira (2012),

Identidade social se refere à relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, que é mediada através de instituições tais como famílias, escolas, locais de trabalho, serviços sociais e tribunais. (NORTON, 1997, p. 420 *apud* FERREIRA, 2012, p. 24)

Ou seja, para ser construída, a identidade social depende do Outro, o que alguns autores (Moita Lopes, 2002) designam como alteridade, que “seguindo a visão bakhtiniana de linguagem, o fato de que toda enunciação envolve pelo menos duas vozes é central aqui: a voz do *eu* e a voz do *outro*, isto é, os pares na interlocução” (MOITA LOPES, 2002, p. 32 – grifos do autor). Assim, segundo o autor, as pessoas constroem suas identidades a partir das práticas discursivas com o outro e também através do modo como esses discursos são envolvidos.

Vale ressaltar, também, que estas identidades estão constantemente em construção, e que não são acabadas. “É inadmissível querer reportar identidade como única e estável, já que ela é transitória” (LOPES, 2009, p. 19). A identidade sofre um processo de construção contínua, a cada novo discurso envolvido, a cada novo contato com o Outro, com outra cultura, com outro costume ou com outra identidade, assim “as identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas” (PARMAR, 1990, p. 101 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Essas identidades podem ser construídas, como já mencionado anteriormente, no ambiente escolar. Desta forma, é relevante destacar o papel do professor de línguas (e de outras disciplinas e áreas...) no que diz respeito a formação reflexiva do aluno e sua construção de identidade. Sobre isso, Moita Lopes (2002) afirma que

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 2002, p. 54-55)

Outros autores (Gomes, 1996 *apud* Ferreira, 2006) também destacam que “o espaço escolar é responsável pela construção da cidadania. É nesse espaço escolar que se encontram professor e aluno, que, nos momentos de interação, constroem sua identidade, seja ela étnica, sexual ou profissional”. (GOMES, 1996, p. 86 *apud* FERREIRA, 2006, p. 27). E finalmente chegamos ao ponto importante em questão de que, pelas palavras de Azevedo (2012), “nós, professores de línguas, não nos limitemos a ensinar a língua pela língua, mas que como argumenta Moita Lopes (2007), trabalhemos pela necessidade de redescrição do sujeito da linguagem e da educação, ‘[...] da redescrição de práticas monoculturais que apagam a diferença pela qual somos constituídos’”. (MOITA LOPES, 2007 *apud* AZEVEDO, 2012, p. 60-61).

### 1.3 Ensino Crítico: (re)construção de identidades

Como de praxe, o ambiente escolar é dotado de práticas pedagógicas que necessitam de ferramentas para serem desenvolvidas, dentre estas ferramentas encontram-se os materiais didáticos que serão utilizados em classe. Como apontamos anteriormente, estes materiais devem ser analisados ou produzidos a partir de uma reflexão crítica “uma vez que o material e a língua estrangeira são mediadores culturais entre os participantes do processo pedagógico e mundos culturais diferentes, [...]”, ou seja, é de “fundamental importância que o professor possua autonomia suficiente para (re) construí-lo [...]” (MATOS, p. 172, 2014), visto que, alunos que usufruirão destes materiais são constituídos por elementos imbricados a seus comportamentos e suas identidades, que tendem a influenciar no andamento das atividades sugeridas em sala de aula.

Desse modo “o ensino crítico relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente” (FERREIRA, 2006, p. 33), por isso é importante que os professores sejam reflexivos e estejam cientes de suas práticas, bem como avaliem constantemente o seu trabalho em

sala de aula “pois estão educando cidadãos para viver em sociedade” (FERREIRA, 2006, p. 33), portanto não se pode distanciar a escola da sociedade e dos contextos em que estão inseridos os alunos. Ainda segundo a autora, o ensino crítico

está relacionado à forma de pensar e refletir sobre o papel de cidadãos na sociedade, com direitos iguais e justiça social. Ensino crítico também discute os conceitos de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionados a raça, gênero e classe. Esses conceitos, potencialmente, proporcionam uma nova direção no caminho do ensino de línguas. (FERREIRA, 2006, p. 35)

Compreendemos então que, uma das características do ensino crítico é provocar mudanças em determinadas esferas do pensamento principalmente em relação a disparidades humanas, tais disparidades podem ser visivelmente notadas em uma sala de aula, para isto o ensino crítico citado por Carraro (2014) nas perspectivas de Ferreira (Kampol 1994 *apud* Ferreira 2006) é composto por “uma ferramenta político-cultural que trata seriamente a noção de diferenças humanas, [...]”, bem como “crenças impregnadas no sistema escolar.” Ou seja, o ensino baseado no senso crítico proporciona resultados emergentes para a sociedade considerando os papéis desenvolvidos/ocupados por meninas e meninos, homens e mulheres (AUAD, 2006). Além disso, se pode afirmar que a aula de língua estrangeira, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, é um espaço de discussão e construção do conhecimento, bem como das identidades, pois é um espaço formador, onde se encontram e interagem seres que estão inseridos em uma sociedade na qual há diversidade, e esta deve ser respeitada.

Portanto, devemos lembrar que, igualmente aos alunos, os professores não deixam de ser cidadãos constituintes desta sociedade assim que entram em sala de aula. Por isso é importante que o professor reflita sobre sua prática para que possa contribuir na formação de seus alunos. Segundo Sultana (1990, *apud* Ferreira 2006, p. 38)

o que quer que façamos em sala de aula, mesmo não estando conscientes disso, reflete uma teoria particular ou conjunto de crenças sobre o ensino. Nós nunca somos neutros, mas estamos constantemente fazendo escolhas, apresentando e promovendo uma visão de mundo em vez de outra.

Desta forma, podemos afirmar que nossas ideologias, crenças e opiniões são refletidas por nossos comportamentos e atitudes em quaisquer espaços em que estejamos

inseridos. Assim, o ato de educar é uma responsabilidade social e também é um ato político (FREIRE, 1987). Se o professor tem essa consciência, ele pode contribuir para a formação social dos alunos, além de ajudá-los a aprender a argumentar, a refletir, a respeitar o outro, as suas ideias e suas crenças.

Assim, nas perspectivas de Ferreira (2006, p. 27) “o espaço escolar também é responsável pela construção da cidadania”, pois é neste espaço de encontros que ocorre a interação, a (re)construção das identidades, é um dos espaços em que se discutem temas que devem (ou pelo menos deveriam) ter voz dentro e fora do sistema escolar. O diálogo neste espaço, seguindo a linha de pensamento da autora, é perfeitamente possível, pois permite formar cidadãos críticos e responsáveis socialmente. A reflexão sobre a prática pedagógica permite a superação de preconceitos como racismo, discriminação social, racial, de gênero, etc. Desta forma, professores e alunos podem reconstruir os materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula, entendendo que os MD devem ser condizentes com os contextos dos aprendizes para que, desta forma, possam fazer sentido em seu aprendizado.

## 2. Considerações finais

O presente trabalho buscou discutir e propor reflexões sobre a produção de material didático para língua estrangeira, mais especificamente a língua espanhola, com especial atenção ao desenvolvimento do ensino crítico. Observamos que a sala de aula é um espaço de discussão onde é possível (re)construir as identidades e opiniões tanto de alunos quanto de professores, visto que a sociedade atual apresenta uma diversidade significativa no que tange às temáticas de gênero, raça, etnia, etc.

O ensino crítico aliado à produção de material didático possibilita um ensino/aprendizagem mais crítico e reflexivo, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de compreensão do outro e também de respeito à diversidade. Mas, para que isto ocorra, é de fundamental importância que o professor, como mediador do conhecimento, esteja em constante reflexão e reconstrução de sua prática em sala de aula, haja vista que, na situação atual, muitos deixam de trabalhar com os temas universais, que também são propostos pelas leis que regem a educação brasileira (OCN, PCN, LDB, etc.) para trabalhar somente os temas que compõem o currículo e os objetivos de cada escola

e/ou instituição gerando assim, um ensino defasado e superficial e/ou que não leva em consideração a realidade do aprendiz.

### 3. Referências Bibliográficas

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

CARRARO, Fernanda. Produção de material didático: o *gênero* em questão. **Revista Interlinguagens**, Irati, v 5, n 1, p. 137-150, 2014.

FERREIRA, Aparecida de J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: Assoeste, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Marcela de Freitas Ribeiro. **A negociação de identidades de professor na sala de aula de estágio de Língua Espanhola**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2009. Dissertação de Mestrado.

MATOS, Doris C. V. S. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. Abehache – Ano 4 – nº 6 – 1º semestre 2014. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

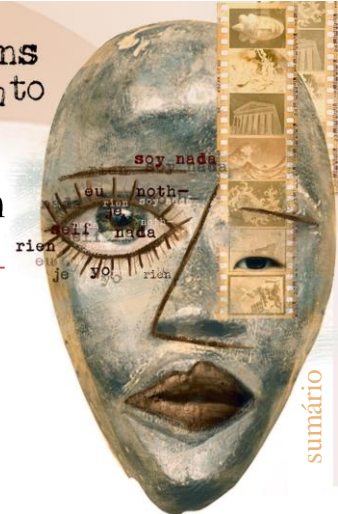
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença**. In.: *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *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**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SILVA, Luz M. P. *Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico*. In.: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



VILAÇA, Marcio L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Volume VIII Número XXX Julho – Setembro 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 10 abr. 2015.



## A LINGUAGEM LOCAL PELA PERSPECTIVA DA CRÔNICA BRASILEIRA

Luis Eduardo Veloso Garcia (doutorando) - UNESP/Araraquara

**Resumo:** O trabalho em questão pretende levantar algumas reflexões sobre a crônica brasileira, compreendendo a força deste gênero tão enraizado no “miúdo do cotidiano” – como bem fala Davi Arrigucci Jr (1987) – em retratar as especificidades locais, nas quais se vê as dinâmicas próprias do dia a dia, a linguagem que passa pela expressão verbal e comportamental de modo representativo para um grupo referente ao mesmo espaço. Por se tratar de um gênero capaz de refletir o recorte de um cotidiano específico de forma leve e natural, mas em nenhum momento supérfluo, veremos em todos os teóricos da crônica o caminho da “cidade feita letra” – nas palavras de Eduardo Portella no ensaio “A Cidade e a Letra” – como a chave do entendimento deste gênero. Elucidando, portanto, como são representadas as vozes, os gestos e os costumes de moradores cuja localidade se expressa pelo exercício estético da crônica, procuraremos aqui discutir sobre as melhores possibilidades de respostas para a pergunta definitiva sobre o gênero feita por Margarida de Souza Neves (2001): “Em que outro documento será possível encontrar o cotidiano monumentalizado como na crônica?”.

**Palavras-chave:** Crônica; Linguagem; Cotidiano; Literatura Brasileira.

*Em que outro documento será possível encontrar o cotidiano  
monumentalizado como na crônica?*  
Margarida de Souza Neves

Neste trabalho, através da abordagem da filosofia do cotidiano exposta nos livros *A Invenção do Cotidiano*, de Michel de Certeau, e *A Conquista do Presente*, de Michel Maffesoli, pretendemos demonstrar o quanto a dinâmica própria da linguagem local inerente do miúdo do cotidiano que escapa de uma força controladora encontra-se presente no gênero crônica, refletindo esta ideia dentro do pensamento de outros grandes nomes que teorizaram o papel da crônica.

A crônica, em nosso país, é um dos gêneros que – como nos chama a atenção Afrânio Coutinho no texto “Ensaio e Crônica” – “mais se abasileiraram”, tornando-se um espaço essencial do registro dos acontecimentos da cidade, no qual se pode encontrar tanto a fala quanto as histórias do dia a dia em toda sua plenitude.

Sendo, então, um espaço capaz de refletir o cotidiano urbano de forma leve e natural, mas, em nenhum momento supérfluo, veremos, em todos os teóricos que escreveram sobre a crônica, o caminho da “cidade feita letra” – nas palavras de Eduardo Portella no ensaio “A Cidade e a Letra” – como a chave do entendimento desse gênero.

Em auxílio de nosso trabalho, a definição de cotidiano que abordaremos como ponto central encontra-se nas ideias levantadas por dois teóricos importantes do assunto: o pensamento de Michel de Certeau no livro *A Invenção do Cotidiano* e de Michel Maffesoli na obra *A Conquista do Presente*.

Em Michel de Certeau, temos a ideia de um cotidiano que é gerado sempre na relação dos indivíduos e não na imposição de uma força controladora maior, pois, como aponta o autor, “a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1998, p. 38). Em suas palavras, “a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários” (CERTEAU, 1998, p. 39), pois a forma que esses indivíduos irão “consumi-las” é sempre imprevisível.

As “mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” Certeau chamará de “artes de fazer”, e a forma astuciosa que estas são construídas através dos “procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”, formando “a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 1998, p. 41), podemos percebê-las nos métodos de consumos “combinatórios e utilitários” que “colocam em jogo uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1998, p. 42).

Tal produção, determinantemente mergulhada no presente, não consegue adquirir a capitalização concreta de seus modos de agir – “artes de fazer” –, pois esta joga, muitas vezes, com a noção de improviso e de decisões que não abrem espaço para uma reflexão maior do que o ato em si.



Entre os exemplos usados pelo autor para descrever “essas práticas cotidianas que produzem sem capitalizar, isto é, sem dominar o tempo” (CERTEAU, 1998, p.49), o que melhor traduz tais ideias e que também mais nos interessará nesse trabalho é o processo de construção da fala presente em nosso dia a dia. Como ressalta Certeau, “embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.” (CERTEAU, 1998, p. 45).

No caso das crônicas, o que vemos é a sociabilidade do presente que o cerca e que confronta julgamentos de uma ordem que escaparia à noção de politicamente correto, pois tal noção não sobrevive ao contraste de um cotidiano visto em sua miudeza. Nas palavras de Certeau, são as “trajetórias indeterminadas” que fazem parte do nosso dia a dia, das quais a capitalização de um sentido não pode ser exigida em relação ao presente.

Em Michel Maffesoli, veremos também um cotidiano que escapa dos poderes controladores, retirando da astúcia do seu miúdo e aparentemente banal uma sociabilidade original e dinâmica, da qual o homem do dia a dia que compreende nosso cotidiano, “sem levar em consideração o moralismo inquisidor e fora das convulsões tetânicas de uma pseudoliberação, joga e efetivamente arrisca a sua vida de todo dia” (MAFFESOLI, 1979, p. 129).

No miúdo desse cotidiano – ou, como veremos na teoria de Antônio Candido mais a frente neste trabalho, na “vida ao rés-do-chão” – quem acaba se fundando através de diversas situações do dia a dia são as características inerentes ao trágico, sendo este um material primordial não só para a construção das relações sociais, mas também para a criação literária que se alimenta desses elementos.

Outras noções importantes são colocadas em jogo nas relações construídas no cotidiano, entre elas, a teatralidade e as bases dos rituais, porém, todas essas acabam por destacar ainda mais a presença do trágico pelo seu afrontamento da finitude, sendo sempre um jogo contra a própria morte, como destaca o autor.

Mais uma vez, o que temos aqui é um confronto de afirmação do sujeito perante o presente, assim como também apontava Certeau. Situações que realçam “essa comunhão de emoções ou sensações” aparecem “difundidas nos atos mais cotidianos ou cristalizadas nos grandes acontecimentos pontuais ou comemorativos (aniversários,

revoluções, movimentos de massa, greves, agrupamentos etc.)”, deixando claro o que “funda a vida social ou que faz lembrar sua fundação” (MAFFESOLI, 1979, p. 44-45).

Segundo Maffesoli, “o afeto que instala a ligação ao território é uma maneira de viver no presente”, e esse viver no presente é construído através dos menores gestos da vida cotidiana – entre eles, “o aperitivo ao final da tarde, os rituais do vestuário, os passeios à noite na praça pública, as conversas de bar e os rumores do mercado” (MAFFESOLI, 1979, p. 58) – que são capazes de materializar a existência inscrevendo os “fatores de socialidade” como produtores de intensidade.

Como destaca o autor, “esse presente banal e talvez monótono não é vazio e homogêneo, mas, ao contrário, é carregado de intensidade que jorra da própria textura do que constitui o cotidiano”. É neste presente, então, construído entre os “ruídos da rua, as cantorias populares na mesa do bar, os rumores e explosões de cólera vindos de um apartamento com janelas abertas, os odores das castanhas quentes no inverno, de amendoins e sorvetes nos dias bonitos” que veremos a constituição desses “nadas” que “perfazem toda a existência” (MAFFESOLI, 1979, p. 153).

Um dos melhores exemplos que Maffesoli encontra para ilustrar um espaço de sociabilidade no qual a comunicação, o afeto e a troca de sentimentos e sensações acontecem com precisão é o bar.

O autor também aponta o importante papel dos provérbios populares como colaboradores de uma unidade afetiva local pelo rico compartilhamento de discursos feitos nessa troca de frases que ganham significação a partir de uma aproximação existente entre os espaços.

Tais informações são extremamente válidas em nossa análise, pois as crônicas projetam tanto esse compartilhamento de discursos inerentes aos provérbios populares daquele local, quanto a linguagem intensamente presente em ambientes de socialização como os bares que fazem parte desses bairros.

Também é perceptível, nas crônicas, a forma com que o trágico participa do cotidiano, pois elas se constroem através da descrição das relações interpessoais que conflitam com o espaço coletivo daquele dia a dia observado atentamente pelos olhos do cronista, característica primordial desse gênero.

Podemos observar, então, a ideia do cotidiano retratado nas páginas das crônicas através do pensamento exposto em textos dos já citados Afrânio Coutinho em “Ensaio e

Crônica” e Eduardo Portella em “A Cidade e Letra”, além das produções de outros nomes, como Antônio Candido em “A Vida ao Rés-do-Chão”, Jorge de Sá em *A Crônica*, Davi Arrigucci Jr. em “Fragmentos Sobre a Crônica”, e Joaquim Ferreira dos Santos, na introdução das *Cem Melhores Crônicas Brasileiras*.

No primeiro apontamento, vemos, em Eduardo Portella, no ensaio “A Cidade e a Letra”, a crônica como um objeto urbano, pois carrega o significado de retratar a cidade em diversas proporções, ser o “registro dos acontecimentos da cidade, a história da vida da cidade, a cidade feita letra” (PORTELLA, 1958, p. 115). Como ressalta o autor, o tal cosmopolitismo presente na crônica reflete em si o veículo do qual nasce o gênero, o jornal.

Porém, diferentemente dos jornalistas, a sensibilidade do cronista torna-se um elemento imprescindível para que ela transcenda o “seu destino de notícia para construir o seu destino de obra literária” (PORTELLA, 1958, p. 114). Nessa relação, Portella elenca alguns cronistas, destacando as características com as quais eles se armam para driblar a transitoriedade inerente ao espaço jornalístico:

O Sr. Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, enriquece a notícia com elementos de tipo psicológico, metafísico, e, sobretudo, utiliza o humor para outorgar transcendência à crônica. No Sr. Rubem Braga o autobiográfico se alia à notícia (ou soluciona a ausência de notícia): é a personalidade, é o seu universo interior, são os seus problemas, o mundo da sua crônica. Daí o timbre intimista, subjetivo, que por vezes caracteriza a sua arte. É quando o subjetivismo do artista se sobrepõe à preocupação objetiva do cronista. Aliás, algo semelhante se repete na arte do Sr. Lêdo Ivo. Daí que, em *A Cidade e os Dias*, o seu segredo de cronista seja exatamente a reconstituição da atmosfera que faz a cidade e não apenas das notícias que agitam, momentaneamente, a vida da cidade. E assim foge ele, com admirável sabedoria, ao que na crônica pode gastar-se com o tempo, ao que na crônica pode caducar. (PORTELLA, 1958, p. 115-116)

Como Portella define apontando para Lêdo Ivo e que se pode estender para qualquer outro autor do gênero, o segredo de cronista encontra-se “na reconstituição da atmosfera que faz a cidade e não apenas das notícias que agitam, momentaneamente, a vida da cidade” (PORTELLA, 1958, p. 116). Tal afirmação torna-se importante para entendermos o cotidiano definido por Certeau e Maffesoli dentro do gênero, pois a cumplicidade entre o autor e o leitor só ocorre quando ele escapa do elemento jornalístico, quando quem lê consegue reconhecer uma dinâmica própria do espaço que o autor faz parte.

Outro importante traço da crônica presente neste ensaio é a construção de sua linguagem, que, ao intencionar ser “um registro da cidade”, buscará, em “suas expressões” e “suas falas”, o modelo linguístico necessário, encontrando na oralidade um caminho interessante tanto para refletir o cotidiano, quanto para aproximar o leitor:

Porque a língua da crônica é a língua da cidade. E a língua da cidade, ou das cidades, é a que mais se aproxima, do que se quer que seja a língua brasileira. Muito mais do que a língua do interior, em certas regiões ainda num estágio primitivo, agarradas a formas arcaizantes, é a língua da cidade a língua brasileira. E a língua da cidade é dinâmica, é movimento: é a própria vida da cidade. (PORTELLA, 1958, p. 116)

Temos aqui, então, a definição da língua da cidade complementando o raciocínio de Michel de Certeau sobre o modo que a língua é reapropriada pelos seus usuários, transformando-a como um objeto legitimamente vivo, sem a capacidade de captar o nível dessa transformação pelo peso do presente. Novamente, o segredo da crônica reflete como seu autor é capaz de retratar a comunicação do espaço que o define, sendo este também um ponto da sua individualidade que indiretamente transmite a pluralidade local.

O texto seguinte em que buscamos guiar nosso raciocínio é “Ensaio e Crônica”, de Afrânio Coutinho, que também aproxima a crônica do papel de espelho do cotidiano nacional, que, como destaca o autor, é um dos “gêneros que mais se abasileiraram, no estilo, na língua, nos assuntos, na técnica, ganhando proporções inéditas na literatura brasileira” (COUTINHO, 1986, p. 135). Para Coutinho, dois escritores tornam-se os verdadeiros responsáveis pela transformação do gênero: João do Rio e Antônio de Alcântara Machado.

Em João do Rio, pseudônimo do jornalista Paulo Barreto, o “dinamismo de um novo espírito jornalístico” que viria marcar o gênero encontra um dos representantes fundamentais, que partia da “impressão de que a crônica podia ser “o espelho capaz de guardar imagens para o historiador futuro”” (COUTINHO, 1986, p. 128), repercutindo costumes, hábitos e ideais de um Rio de Janeiro que não pertencia aos “cartões-postais”.

Em Antônio de Alcântara Machado, o estilo antiacadêmico que ele introduz nas crônicas, cuja voz da rua, especificamente a rua da cidade de São Paulo entre 1926 e 1935 – transformando-se em seus conhecidos textos intitulados *Solos de Cavaquinho e Saxofone* (1941), publicados postumamente com esse expressivo título –, torna-se um passo complementar para o gênero.

Como salienta Coutinho (1986), “após a revolução de João do Rio foi preciso que viesse a Semana de Arte Moderna, em 1922, para que, inaugurando o Modernismo, pudesse a crônica adquirir feição correspondente às solicitações e ao ritmo do momento”, e é justamente na valorização dos temas ligados ao cotidiano e na busca de uma linguagem coloquial que tanto prezavam os modernistas de 22 que a obra de Alcântara Machado se constrói.

Passada a formulação do gênero, encontramos também a preocupação com a linguagem constituinte da crônica, e, mais uma vez, o emprego da fala cotidiana – a “língua da cidade”, exigida também no pensamento de Eduardo Portella – aparece como exigência do estilo:

A crônica deve empregar de preferência a linguagem da atualidade, não evitando de maneira sistemática os idiomatismos, epítetos circunstanciais e certos jogos de palavras que se formam eventualmente para desaparecer algum tempo depois. Sem essa prática, a crônica deixaria de refletir o espírito da época, uma vez que a língua corrente constitui a mais viva expressão da sociedade humana, no tempo. A linguagem e, mais expressivamente a gíria social, é um tempero importantíssimo na confecção de uma crônica. Lembre-se que nisto consiste em grande parte o êxito incontestável das reportagens sociais ou mundanas de certos cronistas em nossos dias (COUTINHO, 1986, p. 134).

Tal busca de João do Rio para os temas locais, mais precisamente o Rio de Janeiro que não aparece nos cartões-postais, e a preocupação de retratar a voz local de São Paulo nos anos de 1926 a 1935 de Antônio de Alcântara Machado, conseguindo inclusive colocar dentro de seus textos a fala dos imigrantes italianos e japoneses que demarcavam aquele cotidiano (até nos dias atuais tamanha a força dessa imigração em São Paulo), não só reafirma o projeto modernista em seu princípio de valorizar os temas ligados ao cotidiano e à coloquialidade na escrita como também facilitam a ponte com a teoria de Certeau e Maffesoli, pois tais intenções são o modo mais claro de compreender em texto a dinâmica inerente do cotidiano que escapa de uma relação imposta por um modelo de comportamento.

No terceiro texto escolhido para ilustrar a participação da crônica como um texto do cotidiano, “A Vida ao Rés-do-chão”, de Antônio Candido, vemos assinalada a forte assimilação da crônica em nosso país, cuja “naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu” (CANDIDO, 1980, p. 6) colocou-a, sobre vários aspectos, como “um gênero brasileiro”. O próprio título desse texto é uma

referência clara da proximidade que a crônica adquire com nosso cotidiano, pois, na escolha “dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia” (CANDIDO, 1980, p. 5).

É na relação dessa proximidade que características tão marcantes da crônica, como a leveza e a naturalidade, ganham destaque, levando a aparentemente “conversa fiada” a outro patamar:

deixando de ser comentário mais ou menos argumentativo e expositivo para virar conversa aparentemente fiada, foi como se a crônica pusesse de lado qualquer seriedade nos problemas. É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior conseqüência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social (CANDIDO, 1980, p. 9).

Mais uma vez, portanto, o cotidiano em seus mínimos detalhes aparece retratado, e a escolha da linguagem ganha uma função primordial, pois esta “se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro” (CANDIDO, 1980, p. 7), fato este de grande reflexo na cultura brasileira:

Num país como o Brasil, onde se costumava identificar superioridade intelectual e literária com grandiloquência e requinte gramatical, a crônica operou milagres de simplificação e naturalidade, que atingiram o ponto máximo nos nossos dias. O seu grande prestígio atual é um bom sintoma do progresso de busca de oralidade na escrita, isto é, de quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. (CANDIDO, 1980, p. 7-8)

A proximidade da crônica exposta por Candido a tal ponto de ela conseguir soar como “conversa fiada” aproxima-se da ideia de Michel Maffesoli, pois nos discursos divididos em espaço de socialização como o bar que é destacado por ele, através da força afetiva dos compartilhamentos ocorridos nesses locais, temos os “nadas” que “perfazem toda a existência” (MAFFESOLI, 1979, p. 153). Quanto mais próximo da intenção de uma conversa que se ouve no nosso dia a dia, mais o autor da crônica vai transcender o espaço jornalístico e criar cumplicidade com seu leitor.

Outra obra que usamos como apoio é o livro *A Crônica* (1997), que é considerado o primeiro livro inteiramente dedicado ao gênero, onde Jorge de Sá define a crônica

historicamente, colocando-a como o pontapé inicial da literatura brasileira, pois considera a carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel como o primeiro registro dessa prática em nosso país.

Assim como os outros teóricos aqui abordados, o autor também compreende a base do gênero vinda de um “narrador-repórter” que registra o circunstancial, uma soma de jornalismo e literatura, e, para a compreensão mais completa, elenca alguns cronistas que traduzem as principais características do gênero, entre eles, Rubem Braga, denominado sabiamente como o espião da vida; Sérgio Porto, o retratista do cotidiano visto com humor de seu pseudônimo Stanislaw Ponte Preta; Lourenço Diaféria e seu humor dos gatos pardos, o qual sabe encontrar material no aparentemente banal; Carlos Drummond de Andrade, como o cronista do Rio – assim também como foi conhecido Paulo Barreto, o João do Rio; Vinicius de Moraes e seu exercício do cotidiano, entre outros.

Para Sá, a opção pela linguagem coloquial dentro da crônica é também uma fonte complementar do diálogo entre o cronista e o leitor, o que valoriza ainda mais a proximidade relativa do gênero com o espaço cotidiano e das pessoas que fazem parte dele, mas sempre tomando o devido cuidado de não confundir oralidade com a construção de frases frouxas e simplificadas, afinal, a cumplicidade do leitor está em jogo:

Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata.

O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como elemento provocador de outras visões do tema e subtemas que estão sendo tratados numa determinada crônica, tal como acontece em nossas conversas diárias e em nossas reflexões, quando também conversamos com um interlocutor que nada mais é do que o nosso outro lado, nossa outra metade, sempre numa determinada circunstância (SÁ, 1997, p. 10-11).

Novamente, temos o ideal de Certeau e Maffesoli em suas filosofias do cotidiano exposto na teoria da crônica de Sá, pois tanto o modo como a língua local são retratados quanto o registro dos temas do espaço escolhido vão ser fundamentais para o elo entre o autor e o leitor.

Mais um texto teórico essencial sobre o gênero que segue o caminho que buscamos nessa análise é “Fragmentos Sobre a Crônica”, de Davi Arrigucci Jr., no qual retoma-se a ideia da crônica como “próxima da conversa e da vida de todo o dia” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 51), elemento do “miúdo do cotidiano”, situada “bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 55). O autor destaca a transformação fundamental que a crônica sofre no Rio de Janeiro como um dos principais modelos formadores do que ela veio se tornar:

No Rio se detém, abandonando o pano de fundo e o jeito de cronista antigo para se fixar no cenário presente e próximo que era a capital carioca. Adota então um tom coloquial de conversa amena e bem humorada, escrita com grande naturalidade em prosa limpa e enxuta, como se desenhasse a bico-de-pena partindo do natural, sem perder a graça e a precisão dos detalhes, um quadro vivo do Rio de seu tempo. Através de figuras singulares de seu convívio, o cronista conta agora fragmentos de uma história menos, aquém dos grandes acontecimentos, vivida no dia-a-dia da Cidade Maravilhosa: o Rio dos meninos pobres do morro do Curvelo, do mundo noturno do samba, das rodas boemias da Lapa, dos intelectuais modernistas. (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 54-55)

Ao se concretizar, então, “muito próximo do evento miúdo do cotidiano”, o cronista deve buscar estratégias com as quais ele consiga fugir do efêmero e descartável que é inerente à notícia, para alcançar o real valor que podem ter suas crônicas, como fala Arrigucci:

Muito próximo do evento miúdo do cotidiano, o cronista deve de algum modo driblá-lo, se não quiser naufragar agarrado ao efêmero. Buscando uma saída literária, as margens de sua terra firme são bastante imprecisas: ele pode estender a ambiguidade à linguagem e às fronteiras do gênero, sem perder o nível de estilo adequado às pequenas coisas de que trata. Com isso, às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo, que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem vôo. Outras vezes, a tendência é para a prosa de ficção, pela ênfase na objetivação de um mundo recriado imaginariamente: ela pode se confundir com o conto, a narrativa satírica, a confissão (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 55-56).

Esta fuga do efêmero e descartável que se encontra na notícia só pode ocorrer na crônica, portanto, na leitura aprofundada da dinâmica inerente do cotidiano, levando em consideração a força da individualidade construída por uma pluralidade na teoria de Certeau, e o compartilhamento de afetos locais da teoria de Maffesoli.



Novamente, a linguagem ganha papel de destaque na compreensão do gênero, sendo esta concretizada através da configuração calcada na fala coloquial brasileira, para então se ajustar “perfeitamente à observação dos fatos da vida cotidiana”, e tornar-se em sua “experimentação de uma linguagem mais desativada, flexível e livre”, a tradução de uma prática “cada vez mais comunicativa e próxima do leitor” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 62-63). E, para que essas funções relacionadas à crônica se cumpram, Arrigucci define o papel do cronista da seguinte maneira – um tanto poética:

os olhos do cronista, treinados para o flagrante cotidiano, afeitos à experiência do choque inesperado em qualquer esquina, estão preparados, em meio à vida fragmentária, aleatória e fugaz dos tempos modernos, para a caça de instantâneos (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 35-36).

Além desses estudos, abordamos também o texto da introdução da antologia *As Cem Melhores Crônicas Brasileiras* (2007), escrita pelo organizador do livro, Joaquim Ferreira dos Santos, que teoriza as principais características desse gênero, sobre sua “cara própria, leve, bem humorada, amorosa, com pé na rua” dentro de nossa cultura. Mais uma vez, vê-se o pensamento de espelho do cotidiano nacional, do espaço urbano retratado com leveza, refletindo, como nos diz o autor:

O estilo, refinamento literário aparentemente despretensioso, o que ia pelos costumes sociais. Narrava o comportamento das tribos urbanas, o crescimento das cidades, o duelo dos amantes e tudo mais que se mexesse no caminhar da espécie sobre esse vale de lágrimas (SANTOS, 2007, p.14).

A estrutura com que divide a escolha das 100 melhores crônicas tem critérios cronológicos, destacando as principais mudanças que o gênero sofre em sua trajetória com o passar dos anos desde o seu pontapé inicial na década de 1850 até o momento atual. Como define o autor nessa introdução, o caminho da crônica tem, em seu início, os seguintes marcos:

A base de estilo plantada por Alencar e Machado passou pelo frenético andarilho de João do Rio-e-seus-blue-caps-da-belle-époque. Em seguida, ganhou o formato que ainda se lê hoje com a aparição dos escritores-roqueiros de 22. Os modernistas radicalizaram em suas propostas, em romances e poesias, o que já havia nas crônicas desde o início: a vontade de deixar a língua “à fresca”, coloquial, sem medo até, por que não?, de fazer piada. Valorizavam as pequenas cenas e, mesmo em assuntos sérios, sempre passavam ao largo

de qualquer pronunciamento tingido pela seriedade. Oswald e Mario de Andrade, mais Alcântara Machado, Manuel Bandeira, todos foram cronistas de jornal. Deixaram o gênero na medida e nada mais, enxuto de beletrismos, orgulhoso de suas bermudas, para que a partir dos anos 1930 entrasse em cena o texto fundamental de Rubem Braga (SANTOS, 2007, p.17).

A linguagem “à fresca”, coloquial, assume, mais uma vez, um aspecto importantíssimo na construção da crônica, através de “autores que abusam da primeira pessoa, do comentário e da liberdade de adotarem um idioma ora poético, ora jornalístico, ora irônico, ora perplexo, quase sempre bem-humorado”. Nesse idioma, “o verbo não posa empáfia”, e “a semântica joga com as palavras curtas, de uso comum” (SANTOS, 2007, p. 18).

Portanto, a configuração do gênero passa pelo domínio da leveza, o respeito pela linguagem coloquial presente no dia a dia, e, conseqüentemente, pela preocupação de saber colocar de modo inteligente o cotidiano em suas páginas, atingindo outro nível de leitura, pois o cronista, como aponta Marlyse Meyer (1998) no texto “Voláteis e versáteis – de variedades e folhetins faz-se a chronica”, nada mais é do que uma raça de “cães vadios, livres farejadores do cotidiano”, capazes de, nas palavras, mais uma vez, de Joaquim Ferreira dos Santos (2007), retratar personagens que “não vieram do fabulário grego nem das estátuas romanas, mas de alguma esquina do bairro”.

Todos esses pontos elencados acima reafirmam as ideias expostas na dinâmica que constrói o cotidiano segundo Certeau e Maffesoli, pois, é na preocupação com a proximidade de um local que se marca não só o estilo do autor na crônica, mas, principalmente, a cumplicidade que ele irá construir com o consumidor deste gênero.

## Referências

- ARRIGUCCI JR., D. 1987. Fragmentos sobre a crônica. In: D. ARRIGUCCI JR., *Enigma e comentário*. São Paulo, Companhia das Letras, p. 51-66.
- CANDIDO, A. 1980. *A Vida ao Rés-do-chão*. São Paulo, Ática, p. 7-13. (Para gostar de ler, vol. 5).
- CERTEAU, M. de. 1998. *A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 352 p.

COUTINHO, A. 1986. Ensaio e crônica. *In: A. COUTINHO, A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, p.105-128.

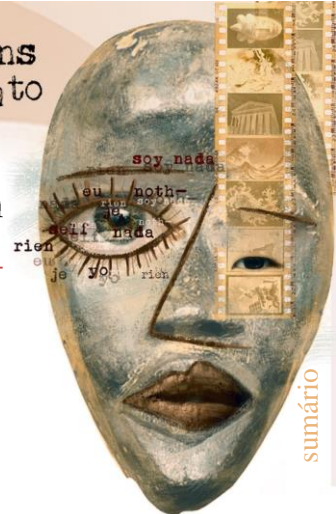
MAFFESOLI, M. 1979. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro, Rocco, 231 p.

MEYER, M. 1998. Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se faz a chronica. *In: M. MEYER, As mil faces de um herói canalha e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, p. 93-133.

PORTELLA, E. 1958. A cidade e a letra. *In: PORTELLA, E, Dimensões I*. Rio de Janeiro, José Olympio, p.111-117.

SÁ, J. de. 1997. *A crônica*. São Paulo, Ática, 94 p.

SANTOS, J.F. dos. 2007. Introdução. *In: J.F. SANTOS (org.), As Cem Melhores Crônicas Brasileiras*. Rio de Janeiro, Objetiva, p. 13-21.



## A MODALIDADE ORAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUA MATERNA

Adriana Bittencourt<sup>1</sup> (mestranda) - UFRRJ

Gisele Marques<sup>2</sup> (mestranda) - UFRRJ

**Resumo:** Experiências docentes aliadas a estudos recentes têm revelado a pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos estudantes do Ensino Fundamental. Desse modo, este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da oralidade na formação linguística do aluno e sobre o lugar que esta modalidade ocupa nas aulas de língua materna. Inicialmente, apresentamos algumas referências teóricas sobre o tema em questão, levando em conta o valor da oralidade e o estudo dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa. Em seguida, discorremos sobre a atuação da escola nesse processo. Discutimos, ainda, sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em produzir atividades voltadas para o gênero oral e o peso de tais práticas na construção de valores sociais. Por fim, apresentamos uma proposta pedagógica, cujo tema foi desenvolvido em aulas destinadas à leitura, à compreensão e ao debate em sala. Portanto, o presente trabalho se preocupa, mormente, com a ausência de um trabalho focado no desenvolvimento da competência oral discente, que simboliza a identidade de cada ser. É inconcebível que o aluno entre na escola com uma oralidade essencial e, por força do sistema, seja obrigado a abafar essa expressão.

**Palavras-chave:** Oralidade. Práticas pedagógicas. Ensino Fundamental

**Abstract:** Teaching experiences coupled with recent studies have revealed the little emphasis the development of oral competence has on elementary school students. Thus, this work proposes a reflection on the importance of orality in linguistic development for students and on the role such modality plays in mother tongue classes. Initially, we present some theoretical references on the subject in question, taking into account the value of orality and the study of oral genres in Portuguese language teaching. Subsequently, we discuss the school's performance in this process. We also discuss the hurdles faced by teachers while producing oral and the relevance of such practices in the construction of social values. Finally, we present a pedagogical proposal with a focus on classes intended for reading, comprehension and discussion. Therefore, the present work especially concerned with the absence of a work focused on the development of student's oral competence, which symbolizes the identity of every being. It is not acceptable for a student who enters the school with an inherent essential orality to be obliged to suppress such expression as a result from power of the system.

**Keywords:** Orality. Pedagogical practices. Elementary School

### 1 – Introdução

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ, professora de Língua Portuguesa na rede pública e privada do RJ.

<sup>2</sup>Aluna do Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ, professora de Língua Portuguesa na rede pública do RJ.

O ensino de língua materna aliado ao desenvolvimento da competência oral tem sido motivo de discussão em pesquisas mais recentes. Observa-se um trabalho voltado para a leitura e a escrita, porém os alfabetizadores não se apoiam na oralidade. A escrita ainda se mantém como foco do ensino de Língua Portuguesa em função de toda uma soberania atribuída a essa modalidade.

No passado, a oralidade era usada como forma de perpetuação do indivíduo no meio social. Através da fala, o sujeito persuadia seu público ou o levava a refletir acerca da própria existência.

No entanto, tal modalidade comunicativa, viu-se ameaçada e, posteriormente, marginalizada com o surgimento da escrita. O homem passou a prestigiar o modo registrado da grafia. Por sua vez, a escrita ocupou um espaço de credibilidade. Competente era aquele que dominava a linguagem escrita e toda a formalidade atribuída a ela.

Portanto, o presente trabalho se preocupa com a ausência de atividades docentes focadas no desenvolvimento da competência oral do corpo discente. A escola tradicional prioriza a expressão escrita como forma de alcançarmos a ascensão social, porém tão importante quanto a escrita é a fala. Esta simboliza a identidade de cada ser na qual estão implícitas nossas culturas e origens.

## 2 - Breve diálogo com a teoria

Ao recorrermos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), documento imprescindível no norteamento da atividade do docente, podemos constatar que há metas de qualidade a serem enfrentadas pelos próprios estudantes a fim de que se tornem cidadãos participativos e indivíduos cientes de seus direitos e deveres. A oralidade, por sua vez, não deixa de ser contemplada. Para tanto, no que tange à língua oral, os PCN's, entre outros comandos, preveem:

Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).(BRASIL, 1997)

As estratégias de trabalho com a oralidade estão calcadas, portanto, em diferentes gêneros textuais, instrumentos de comunicação e, mormente, contextualização. É interessante perceber a relevância de se considerar a existência de fatores extralinguísticos no uso da linguagem falada como gestos, expressão facial e entonação, uma vez que tais elementos são fundamentais na interpretação da mensagem oral.

Dionísio (2007, p. 181) trata da multimodalidade na realização oral da comunicação. "As conversas espontâneas que construímos cotidianamente estão repletas dessa mistura do verbal e do não-verbal." STEINBERG (1988:03) busca a sistematização dos recursos não-verbais usados normalmente pelos falantes numa conversa: paralinguagem (sons que não fazem parte do sistema de códigos da língua); cinésia (movimentos do corpo); proxêmica (distância entre os interlocutores); tacêsica (toques entre os interlocutores); silêncio (ausência de paralinguagem e construções linguísticas).

A fala, então, se apresenta como uma modalidade independente da escrita, mas tão importante quanto. Hoje, admite-se a necessidade da abordagem da fala nos processos de alfabetização e letramento.

MARCUSCHI (2007: 40) afirma que "A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso". Dessa maneira, a socialização do sujeito requer o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas nas mais diversas situações de práticas comunicativas.

Além de pensarmos acerca da relevância da linguagem falada, precisamos refletir sobre o processo humano de aquisição da língua. A fala se estabelece como a primeira maneira de contato entre o ser e o mundo que o rodeia. Desde o nascimento, a criança está envolta pela linguagem nas diversificadas práticas sociais e no convívio familiar. Sua primeira expressão é a fala. É a partir dela que o indivíduo se determina um sujeito. Na escola, essa mesma criança buscará ampliar seus conhecimentos nas modalidades oral e escrita, por meio de intervenções pedagógicas.

A voz do aluno é um espelho de sua experiência de vida e simboliza a própria autonomia. O silêncio prejudica a aprendizagem, visto que bloqueia a expressão do discente. O homem representa sua realidade através da oralidade, pois ela exterioriza seu pensamento, influenciando terceiros e concretizando relações interpessoais.

Na Antiguidade, o método oral era a única forma de se transmitir conhecimento. A retórica, na Grécia Antiga, tratava do aprimoramento do dom de discursar. Logo, a fala perpetuava a existência. Contudo, a escrita revolucionou a comunicação, ocasionando desvalorização da oralidade e preconceito linguístico.

A escola tradicional prestigiou a escrita em detrimento da fala. Apenas o sujeito com aptidões na escrita demonstrava competência. Com o tempo, a grafia ocupou o lugar de destaque do ensino e a fala, o posto de expressão marginalizada. Esse quadro pode ser evidenciado até os dias atuais.

### 3 - O ensino da língua oral em sala de aula

Pautado nos estudos sociolinguísticos e no processo de letramento, o ensino de língua portuguesa não deve estar focado em regras gramaticais descontextualizadas ou em erros, mas na aquisição da língua como instrumento social, quando o professor apresente materiais que despertem a reflexão, a curiosidade e o desejo de aprender dos alunos.

À escola, cabe incentivar a oralidade em práticas didáticas contextualizadas, a fim de que o aluno perceba que há uma integração entre a língua oral, atividade comunicativa que o mesmo já domina antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, e a língua escrita, atividade que será desenvolvida ao longo de seus estudos. Assim, de acordo com MARCUSCHI (2007), tal paralelo deixa claro que só se pode aprender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão da fala. Ainda de acordo com o autor, é necessário o desenvolvimento do caráter bimodal da língua, ou seja, o aluno deve dominar as modalidades de uso tanto da língua oral quanto da língua escrita, utilizando-as e compreendendo-as em seus variados contextos sociais.

Conforme Gomes (2009), o usuário da língua disponibiliza quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Tal como as habilidades escritas, preconizadas tradicionalmente em sala de aula, as habilidades orais também devem ser desenvolvidas no espaço escolar. Tal posicionamento se enquadra aos objetivos gerais da disciplina de Língua Portuguesa para ensino fundamental apresentados no PCN. Portanto, os conteúdos de Língua Portuguesa, com base em tais parâmetros, devem se articular em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita.

O trabalho com a oralidade em sala de aula deve ser amplamente planejado e despido de preconceitos linguísticos. O educador deve respeitar as variações de língua dos alunos e, a partir delas, traçar ações pedagógicas que os permitam refletir sobre as práticas comunicativas orais, ao ponto de fazê-los compreender e selecionar os seus usos em múltiplos contextos sociais. A linguagem oral deve ser trabalhada nas diversas situações comunicativas, de variados gêneros orais, principalmente as mais formais, tais como: entrevistas, debates, seminários, dramatizações, entre outros.

Através dessas práticas, a escola possibilita o acesso a usos da linguagem oral mais formalizados, planejados, que exigem do aluno um discurso mais consciente. É primordial, portanto, o desenvolvimento de atividades contextualizadas, que, realmente, tenham sentido para os falantes e ouvintes; e não meras situações de “treinamento escolar”.

#### 4 - Atividades desenvolvidas em sala de aula

##### 4.1 Percepções cotidianas do trabalho com a oralidade no Ensino Fundamental

As reflexões tratadas anteriormente trazem em si um desafio para o professor, em especial, o alfabetizador, cuja missão, além de muitas outras, é fazer com que as crianças compreendam o funcionamento da língua através do seu uso nas duas modalidades, oral e escrita. Cabe ao professor ampliar o repertório linguístico do aluno, agregando os saberes da oralidade, que ele guarda antes da escola, à oralidade e à escrita socialmente relevantes.

Incumbida desse desafio diário, uma professora do 2º ano do ensino fundamental tem sua aula de leitura transcrita e ilustra as dificuldades de construir uma proposta que dê ênfase ao desenvolvimento oral e seja compatível com o tradicional cotidiano escolar. Assim, ASSUNÇÃO, MENDONÇA & DELPHINO (2013) descrevem a aula da seguinte forma: a professora propôs a leitura silenciosa do texto "Fica comigo", de Georgina da Costa Martins, e depois a leitura oral coletiva. Ao longo do processo, além de escolher os alunos que leriam em voz alta os trechos designados, a professora ainda mantinha a atenção da turma; *“Tá bem continua, Vinícius. Tem que acompanhar a gente, se não se perde, tá? Coloque o dedinho aqui que a Carol vai continuar lendo...”*.



Concluída a leitura do texto, que se constrói a partir do diálogo entre mãe e filho sobre os medos dele, "escuro, monstros, bruxa e dragão", a professora pede que os alunos escrevam no quadro sobre os seus medos e justifiquem sua declaração oralmente para a turma. Após ouvi-los, ela fez uma breve explanação sobre o tema em discussão e, por fim, pede que os alunos elaborem frases com palavras retiradas do texto.

Embora a aula relatada reflita o desejo da professora de ir além de conteúdos e planejamentos, observa-se que o trabalho proporcionou poucos desafios ao aluno e dificultou a construção de significados para a aprendizagem. Este seria um momento oportuno para o mesmo expor seu conhecimento prévio de forma mais efetiva através do relato de experiências já adquiridas sobre o tema. Tal processo reproduz a importância que o trabalho em sala de aula atribui ao desenvolvimento da competência escritora, culturalmente prestigiada.

Diariamente, histórias como essa acontecem em quase todas as salas de aula do ensino fundamental no país. A professora citada no exemplo anterior compõe uma personagem dentro de uma narrativa muito mais ampla e complexa, cujo enredo é o desafio do professor em transformar alunos letrados. Tal tarefa torna-se ainda mais desafiadora quando realizada numa sala com muitos alunos, pois entende-se que o desenvolvimento da competência oral está associado à ruptura dos padrões de comportamento disciplinar dos mesmos.

Hoje temos à disposição diversos gêneros textuais orais que contribuem para estender a competência comunicativa dos nossos estudantes e ainda contamos com a chamada linguística funcional que "se ocupa dos usos e dá grande atenção para os fenômenos reais do funcionamento da língua" (MARCUSCHI, L. A. & DIONISIO, A. P., 2007, p.24). Para que isso ocorra efetivamente é necessário partir da compreensão das propostas da rede pública e organizar um trabalho pedagógico que insira a oralidade e a escrita como habilidades imprescindíveis e complementares em si, na formação dos alunos.

Neste contexto está a figura do professor que, mesmo apresentando uma formação deficiente no que se refere ao trabalho com gêneros orais, diariamente continua criando estratégias para a valorização da fala e da escrita que respeitem seus vários modos de produção e sejam adequados a situação de uso. A ele também cabe a tarefa de

proporcionar ao aluno o acesso à língua culta, de prestígio, substituindo o conceito de erro pelo de adequação.

#### 4.2 - Práticas pedagógicas orais de sucesso

No ano de 2014, na escola Municipal Auto Rodrigues de Freitas, situada no município de Itaboraí, Estado do Rio de Janeiro, foram sugeridos alguns escritores homenageados para serem trabalhados ao longo do ano, por todos os professores – em especial os de Língua Portuguesa – com os alunos de todas as séries, a fim de que os mesmos pudessem produzir materiais que seriam, ao final do ano, compilados num livro organizado pela escola. Os autores em questão foram Millôr Fernandes, Ana Maria Machado e o itaboraiense Heitor Costa, além do compositor Dorival Caymmi.

Naquele período, uma professora de Língua Portuguesa da escola em questão, Gisele Marques, que lecionava nas turmas de 6º ano – 603 e 604 – teve a ideia de começar um trabalho a partir de uma letra de música do único compositor homenageado aquele ano. A ideia inicial era avaliar os interesses e os conhecimentos prévios da série em foco, de modo que, a partir de então, fosse possível trabalhar as habilidades e potencialidades discentes. Para tal desafio, a professora considerou que o melhor modo de iniciar o projeto seria observando e estimulando a competência oral dos alunos. Nesse sentido, o relato da atividade realizada naquela ocasião torna-se de grande relevância para esse artigo.

Segundo a professora, muitas foram as aulas destinadas à leitura, à compreensão e ao debate em sala. O intuito era trabalhar a desinibição, a livre interpretação e a comunicação dos alunos, com o objetivo de prepará-los para o protagonismo em outro evento: a própria composição poética, seguida de sua apresentação em um sarau literário. Afinal, como afirma Bliskstein (2006: 20), “não adianta escrever bonito e conforme as regrinhas gramaticais se a ideia que temos na cabeça não chegar aos outros”. Nesse sentido, o grande acerto da educadora, desde o início, foi perceber que a tarefa a qual estava propondo não era a de simplesmente exigir ou possibilitar que os alunos falassem, mas que fossem capazes de transmitir sentimentos e informações com sentido pleno.

A partir da análise da composição “O Mar”, de Dorival Caymmi, os alunos trabalharam a interpretação, a estrutura e a temática poética. Assim, lançaram mão de suas próprias reflexões e concepções, através de análise de textos diversos, leitura

colaborativa e debates variados, ao longo de várias aulas, a fim de elaborar poemas que traduzissem o olhar individual de cada um acerca do tema já trabalhado por Caymmi. Outros textos cujo tema “o mar” fosse eixo central ou transversal também foram usados ao longo das aulas.

A proposta docente, portanto, foi a de construir uma releitura livre, na qual cada aluno pudesse se expressar de modo particular, ainda que todos tivessem a mesma composição norteadora como princípio. Nesse sentido, a atividade trabalhada em questão parece estar em consonância com as análises teóricas, que afirmam que trabalhar o texto escrito é também trabalhar o texto oral, visto que a língua falada e a escrita são consideradas como um *continuum*.

A culminância desse projeto se deu em um sarau literário, no mês de setembro de 2014, no qual os alunos-autores puderam ler/recitar/interpretar suas próprias composições, para outras turmas. Como resultado, as produções orais e escritas formaram um mosaico de criatividade, recheado com a pluralidade cultural típica do universo escolar.

## 5 – Conclusão

Hoje temos à disposição diversos gêneros textuais orais que contribuem para estender a competência comunicativa dos nossos estudantes. Para que isso ocorra efetivamente, é necessário partir da compreensão das propostas da rede pública e organizar um trabalho pedagógico que insira a oralidade e a escrita como habilidades imprescindíveis e complementares em si, na formação dos alunos.

Sendo assim, desprezar a oralidade do aluno no ambiente escolar seria abafar a comunicação e inibir a expressão. O professor deve contemplar oralidade e escrita como processos de valor equivalente, visando à desenvoltura do aluno em práticas sociais de formalidade ou informalidade, certo de que tanto uma modalidade quanto a outra podem se apresentar com normatização ou não a depender da situação de uso. Menosprezar a fala das crianças, no processo de alfabetização e ao longo da vida escolar, é anular a experiência de vida, a cultura, a origem, a genética e a identidade de cada uma delas.

Neste contexto está a figura do professor que, mesmo apresentando uma formação deficiente no que se refere ao trabalho com gêneros orais, diariamente continua criando

estratégias para a valorização da fala e da escrita que respeitem seus vários modos de produção e sejam adequados a situação de uso. A ele também cabe a tarefa de proporcionar ao aluno o acesso à língua culta, de prestígio, substituindo o conceito de erro pelo de adequação.

#### Referências

ASSUNÇÃO, C. A. A. de, MENDONÇA, M. C. C. & DELPHINO, R. M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. & MACHADO, V. R. (orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, p. 165-177, 2013.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 22º Ed. – São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997, 144p.

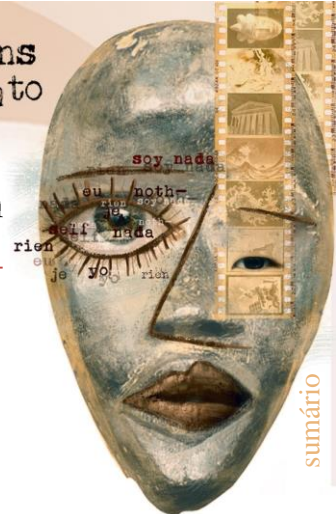
DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. & DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1ed. Belo Horizonte. Autêntica: p. 177-196, 2007.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004 [1998].

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A. & DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1998.



**A QUEDA DA CASA PATRIARCAL: UMA ANÁLISE DAS  
PERSONAGENS FEMININAS DA OBRA A MENINA MORTA DE  
CORNÉLIO PENNA**

Gabriela Szabo (doutoranda) – UFPR

0. Introdução

Nesse texto pretende-se apresentar o projeto de pesquisa que serviu de norte para a dissertação de mestrado intitulada *A queda da casa patriarcal: uma análise das personagens femininas da obra A menina morta de Cornélio Penna*. Cornélio Penna é autor de quatro romances: *Fronteira* (1935), *Dois romances de Nico Horta* (1939), *Repouso* (1948), *Menina Morta* (1954). Nessas obras o autor analisa o mundo dos personagens que habitam a região do Vale do Paraíba, em fazendas de produção de café e antigas mineradoras, durante o Segundo Império. Na obra que será objeto de nosso estudo, *A Menina Morta*, a ação se desenrola numa fazenda em Porto Novo, isolada por montanhas, numa região degradada pela ação do homem. As pessoas, isoladas em si mesmas, desgastadas pelo cotidiano pesado e monótono, parecem almas que habitam casas fantasmagóricas. Negros e brancos sentem o peso da solidão e da angústia, lamentosos por perder o único sopro de vida, o único elo entre a casa grande e a senzala: a menina morta. Segundo Schimidt (1958, p.724):

A “menina morta” viera ao mundo para ligar essas duas humanidades distantes embora dependentes uma da outra, a dos senhores, nas suas casas, com seu conforto, com seus caprichos e loucuras, e a da senzala, do eito, dos trabalhos e sofrimentos sem recompensa.

Nessa pesquisa pretendemos analisar como o universo feminino está inserido nesse ambiente. Cornélio Penna é elogiado pelos críticos pela minúcia com que explora a mente feminina. Segundo Schlafman (1998, p. 199) “Com “*A Menina Morta*”, Cornélio se singularizou como um dos mais importantes retratistas de mulheres na literatura brasileira, superado apenas por Machado de Assis”. A casa grande é predominantemente um universo feminino e o autor representa com detalhes e complexidade a hierarquia de

poder que há entre as mulheres desse ambiente: a esposa do fazendeiro está no patamar mais alto, depois suas filhas, abaixo delas as primas do fazendeiro, por seguinte as primas da esposa do fazendeiro, posteriormente a governanta, única assalariada, e por fim as escravas. Podemos dizer que essa é ordem evidente, porém percebemos ao longo do romance que elas são trocadas. As primas sentem se inferiores às escravas, pois acabam tendo menor espaço dentro da casa do que as criadas. Entre as escravas há uma hierarquia própria, quem cozinha para os patrões é mais importante que as escravas que cozinham para os escravos. É um universo complexo, todas sob o jugo do proprietário da fazenda, mas com graus diferentes de submissão. Segundo Schlafman (1998, p. 199):

As escravas, a governanta, as longínquas primas ali abrigadas em virtude da caridade accidental, sentem pairar no ar o mistério que lhes escapa. Não sabem grande coisa, nada compreendem, encontram se em solidão insuportável.

Esse grau de submissão caracteriza o psicológico de cada uma delas, em alguns, consideram-se escravas, porém sem a liberdade de poder enganar seus senhores, em outros não reconhecem a própria posição que ocupam dentro da casa, como na seguinte passagem em uma reflexão da personagem Celestina, uma das primas:

A fazenda era enorme e rústico palácio, fortaleza sertaneja de senhor feudal sul-americano, e tudo ali era grande e austero, de luxo sombrio e magnífico, mas era preciso viver naquelas salas amplas, de tetos muito altos e mobiliadas com móveis que pareciam destinados a criaturas gigantescas (...). Ela não sabia que posição era sua no meio de todos aqueles parentes e criados, e caminhava por entre eles com medo de ser chamada ao seu lugar a todo momento, pois nunca pudera conhecer o limite de sua liberdade naquele círculo estreito em que se movia. Nada ali era seu, nem mesmo a roupa trazida sobre o seu triste corpo, provinda sempre de presentes feitos com gélida indiferença, e o dinheiro de que dispunha lhe era entregue pelo administrador, sempre de mau modo, como se pagasse a credora suspeita de fraude. (Penna, 1958, p. 975)

Nessa citação também fica nítida outra questão que será estudada nessa pesquisa, a construção de uma atmosfera opressora, fantasmagórica e sombria, na obra de Cornélio Penna, na qual os próprios objetos parecem contribuir para adensar esse clima. Alfredo Bosi (2006, p.417), a respeito da obra *Menina Morta*, comenta: “*No interior de um solar opulento mas sóbrio, que Cornélio Penna descreve com zelos de miniaturista, a menina que, viva, fora esperança de paz junto aos escravos, morta é presença numinosa(...)*”. Mario de Andrade no texto *Romances de uma Antiquário* (1972, p.124)

entre críticas negativas e positivas a respeito das obras de Cornélio Penna coloca a seguinte impressão a respeito do estilo do autor:

Alma de colecionador, vivendo no convívio dos objetos velhos, Cornélio Penna sabe traduzir, como ninguém entre nós, o sabor de beleza misturado ao do segredo, de degeneração e mistério, que torna uma arca antiga, uma caixinha de música, um leque, tão evocativos, repletos de sobrevivência humana assombrada. Se sente que os romances são obras de um antiquário apaixonado, que em cada objeto antigo vê nascer uns dedos, uns braços, uma vida, todo passado vivo, que a seu modo e em seu mistério ainda manda sobre nós. E tudo isso o romancista capta, evoca e desenha com raro poder dramático.

A técnica narrativa de Cornélio Penna consiste em fazer emergir os dramas mais profundos da alma humana a partir de elementos aparentemente insignificantes. Ambiente e personagens parecem estabelecer uma relação íntima, pois carregam o peso do passado, uma herança de mistério e medo.

#### 1. Justificativa

A literatura brasileira de 1930 vai espelhar a preocupação com o social, a discussão ideológica está mais saliente do que a preocupação com a renovação estética. Nesse período a literatura conviveu intimamente com as ideologias políticas e religiosas. Discutir essas questões era uma atitude indispensável para os intelectuais da época, segundo Luis Bueno (2006, p.36): “(...) *a intelectualidade efetivamente não se enxerga, naquele momento, nem um pouco desconectada da realidade política, seja tendendo à esquerda, seja à direita*”.

Nesse contexto a obra de Cornélio Penna foi um tanto ignorada pela crítica, acusado de reacionário, por se admitir católico. Vemos, nesse sentido, a necessidade de resgatar essa obra que foi mal compreendida pelo olhar unilateral de seus contemporâneos. A importância da obra de Cornélio Penna salta aos olhos do leitor, tanto pela sua sensibilidade ao retratar os vários universos que compõem a casa grande das fazendas do sul de Minas Gerais, quanto por sua originalidade estética dentro da narrativa brasileira. Segundo Moutinho (SD, p. 24) a obra de Cornélio Penna:

(...) embora extraordinariamente rica, continua sendo desfrutada apenas por uns poucos iniciados, sem receber dos estudiosos de nossa literatura o tratamento e a atenção que podem revelar aos demais, desvelar, explicitar o seu conteúdo insubstituível.

A valorização da obra *Menina Morta* não contribui apenas para a literatura brasileira, ao introduzir na narrativa uma introspecção psicológica carregada de mistério, fantasmagorismo, onde tanto os personagens quanto os objetos da casa e da natureza são carregados de um “fausto opressivo” Schlafman (1998, p. 201). Cornélio contribuiu também para a compreensão da sociedade brasileira, da mulher brasileira, que tem como uma de suas raízes a família patriarcal.

## 2. Fundamentação teórica

A temática deste projeto foi fundamentada nos autores: Terry Eagleton, Luiz da Costa Lima, Antonio Candido, René Wellek e Warren Austin e Erich Auerbach, Luis Bueno, Adonias Filho Gilberto Freyre, Roberto Schwarz, Mariza Corrêa, Luiz Felipe de Alencastro, Ângela Mendes de Almeida.

### 2.1 O estético e o social

Uma das discussões dessa pesquisa será a análise da relação de duas questões na obra de Cornélio Penna: o estético e o social. Não queremos realizar uma análise que cometa o erro de um “*reducionismo sociologizante*” ou um “*reducionismo formalizante*” (LIMA, 1983, p.108) da obra de Cornélio Penna. Terry Eagleton na obra *Teoria da Literatura: Uma Introdução* (1985) expõe uma retrospectiva da teoria literária. O que podemos perceber ao longo dessa trajetória é que sempre houve um diálogo conflitante entre críticos e escritores a respeito da preocupação estética e o engajamento social em uma obra literária. Os formalistas russos, os percussores do *New Criticism* e os estruturalistas são exemplos de pensadores que priorizaram o texto, a estrutura textual, na análise da obra literária. Do outro lado, podemos citar como exemplo, a análise sociológica da literatura, que teve como principais percussores Bielinski, Pisarev e Plekhanov.



Luiz da Costa Lima em *Teoria Literária em suas Fontes* expõe alguns dos impasses dos estudos literários que pretendem analisar a representação social em obras literárias. Segundo Lima “a análise sociológica se volta para a área dos discursos e, dentro dela, aponta para a da literatura, freqüentemente com o propósito de ilustrar, exemplificar ou comprovar uma interpretação de certa sociedade” (2002, p.661). Como podemos perceber o estudo sociológico se sobressai ao estudo da literatura. O foco da análise está voltado para a investigação das transformações que literatura é capaz de operar na sociedade, a observação da fidelidade com que é retratado determinado contexto social. Segundo o autor (Lima, 2002, p.665):

A linguagem é uma produção por certo conectada, mas dotada de regras de funcionamento próprio, que são da competência lingüística. Sobre estas regras gerais se acrescentam regras outras, já não de ordem lingüística, que dizem respeito ao funcionamento dos gêneros. Não levar em conta a existência desta dupla ordem de regras levará ao reducionismo sociologizante ou, caso só a primeira ordem seja ressaltada, ao reducionismo formalizante.

Nessa citação fica nítido que os dois planos, contexto social e estrutura textual, devem ser considerados pela crítica literária. Porém, nos parece que a dificuldade não é assumir essas duas ordens em uma análise literária, mas sim encontrar um meio para verificar a participação do social na estruturação da obra.

Antônio Cândido, na obra *Literatura e Sociedade* (1918), propõe uma forma de análise que equilibre esses dois lados. Nessa perspectiva se analisa os aspectos estéticos da obra sem perder de vista seu engajamento social. O fator social fornece matéria – ambiente, costumes, valores, tradições – ao escritor, o qual transformará esses aspectos sociais em internos, em aspectos estéticos. Segundo Antonio Candido, nesse método de análise não se coloca em relevo o social a ponto de se tornar uma análise sociológica da obra, nem se focaliza o texto a ponto de se realizar um estudo formal da obra. Nessa obra o autor discorre sobre essa abordagem, esse prisma de análise da obra literária e nos aponta um método de análise (Candido, 2000, p.6):

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o *externo* (no caso o social) importa, não como causa, nem como

significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*.

Não se deve tentar explicar a obra baseando-se na sociologia, procurar averiguar se a narrativa corresponde à realidade ou não, mas analisar como os fatores sociais interferem na tipificação dos personagens, na estruturação da obra. Segundo Antonio Candido quando realizamos uma análise desse tipo não consideremos o contexto, os fatores externos, como meio para enquadrar a obra num determinado período histórico, mas sim como fator que opera na própria construção artística. Quando abordamos a obra dessa maneira deixamos de realizar uma crítica sociológica para realizar uma crítica literária.

Luis Bueno e Adonias Filho auxiliaram nossa pesquisa em relação aos aspectos estéticos, de representação social e recepção crítica da obra de Cornélio Penna. Sobre esses aspectos temos poucos estudos, tal foi o preconceito para com a obra do referido autor.

Adonias Filho escreveu um importante texto que serve de introdução as Obras Completas de Cornélio Penna, publicado pela editora Aguilar em 1958, um dos poucos estudos críticos contemporâneos a Cornélio Penna. Nesse texto Adonias Filho discorre sobre a importância da obra do autor quanto à temática, um dos poucos romances que ousaram transpor para ficção, de forma realista, o problema da escravidão no Brasil. Nesse estudo também discute sobre importância de sua obra para introdução do estilo fantasmagórico (nesse sentido, Cornélio Penna influenciou importantes autores de nossa literatura como Lúcio Cardoso e Clarice Lispector) e sobre sua biografia. Segundo Adonias Filho, Cornélio Penna se destaca na literatura brasileira por ter inaugurado na ficção a corrente introspectiva no sentido da transcendência. Como afirma (1958, p.20):

Se os seus companheiros de geração literária ampliam o documentário (sobretudo no círculo nordestino) e impulsionam o realismo psicológico (sobretudo no círculo sulista) é nessa fase construtiva que Cornélio Penna vai abrir no romance brasileiro um dos caminhos extremos.

Adonias Filho chama de “caminhos extremos” uma problemática que está presente nos quatro romances de Cornélio Penna, a paixão, o sofrimento, a angústia. Porém, diferente dos romancistas que o precederam, Cornélio Penna não evitou o místico,

a especulação no sentido da transcendência. Segundo Adonias Filho (1958, p. 23): “*O romancista, ao invés de estabelecer o desencontro, não opõe a fé, a esperança e a caridade ao desespero, à angústia e à solidão. Somando-os, abrigando-os no mesmo coração, ergue as questões que se sucedem com gravidade*”.

Luis Bueno nos oferece um estudo bem mais atual da obra de Cornélio Penna, não somente desse autor como uma análise do contexto histórico, literário e da obra de alguns autores que publicaram na década de 1930. Em *Uma História do Romance de 1930*, Luis Bueno expõe as principais contribuições de Cornélio Penna para a Literatura Brasileira bem como alguns dos motivos pelos quais não foi valorizado por seus contemporâneos. Segundo Bueno (2006, p.547):

(...) na década de 60, a despeito de vivermos uma ditadura de direita, o pensamento de esquerda dominou a intelectualidade – em especial na universidades. Como a polarização política se recolocava, ainda em bases diferentes, a tendência foi a de se deixar de lado um autor como Cornélio Penna. Seus romances pararam de circular, pouco se escreveu a seu respeito e essa ausência terminou por fixar a classificação de escritor reacionário, já que era católico.

### 3. A mulher na família patriarcal

Gilberto Freyre, Roberto Schwarz e Antonio Candido são autores que nos auxiliaram a formar um panorama histórico e social, mais especificamente da vida privada nesse período e os papéis de cada integrante da família no cenário que Cornélio Penna retrata na obra *a Menina Morta*, o patriarcalismo no Vale do Paraíba, no século XIX. Gilberto Freyre em *Sobrados e Mucambo* e Antonio Candido em *The Brazilian Family* delineiam o perfil da família patriarcal brasileira no período colonial e nos períodos subsequentes. Esses dois são textos clássicos sobre esse tema. Porém, segundo alguns sociólogos em ambos os textos residem alguns problemas. Um deles é a generalização a partir de casos particulares, como afirma Mariza Corrêa (1983, p. 24) o problema central de ambos textos é: “(...) o contraste entre essa sociedade multifacetada, móvel, flexível e dispersa, e a tentativa de acomodá-la dentro dos estreitos limites do engenho ou da fazenda: lugares privilegiados do nascimento da sociedade brasileira”. A crítica voltada à obra de Antonio Candido e Gilberto Freyre consiste em que os dois autores tomam

como modelo uma parcela pequena da população, a família patriarcal representava cerca de vinte por cento da população. É preciso lembrar que essa não existiu sozinha, Freyre e Candido parecem esquecer as disparidades da sociedade de então. Para complementar nosso estudo usaremos além desses dois autores obras como *Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil* de Mariza Corrêa, *História da vida privada no Brasil: império* organizado por Luiz Felipe de Alencastro, *Pensando a família no Brasil: da colônia a modernidade* de Ângela Mendes de Almeida entre outros autores que pesquisaremos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Schwarz em sua obra *Ao Vencedor as Batatas* analisa como as ideias do liberalismo europeu foram absorvidas pela sociedade escravista brasileira do século XIX. Trabalho assalariado, universalidade da lei, autonomia da pessoa entre outros eram alguns dos preceitos da civilização burguesa europeia. Quando essas idéias chegam ao Brasil, o qual estava dividido em três classes sociais: o latifundiário, o escravo e o homem branco pobre, ganham outra significação: arbitrariedade e favoritismo. O arbítrio na relação do latifundiário com os escravos e o favor que assegurava ao homem branco seu acesso à vida social. Schwarz nos serve de base para entender como essa estrutura social criou uma camada dependente do latifundiário, os agregados. Esses que podem tanto pertencer a família quanto ser pessoas conhecidas do proprietário, profissionais liberais, que precisam de um auxílio para conseguir um emprego no funcionalismo público. Nessa obra nosso olhar volta-se para as mulheres retratadas obra *Menina Morta*, as quais dependem do fazendeiro para sobreviver. É nesse sentido que a pesquisadora Mary Del Priore será de suma importância na compreensão psicológica e social dessas mulheres subjugadas.

Acreditamos que com a análise sociológica conseguiremos estudar e contemplar de maneira mais completa toda a riqueza da obra de Cornélio Penna. Não tentaremos enquadrar nossa análise em uma perspectiva unilateral: analisar apenas a riqueza da obra quanto aos aspectos estruturais. Nosso objetivo é realizar uma análise literária da obra de Cornélio Penna que contemple a influência dos aspectos sociais em sua criação. Esse estudo tentará iluminar a importância pouco reconhecida desse autor introspectivo que, sem deixar de ser modernista trouxe a literatura brasileira uma abordagem mais subjetivista e psicológica, tratando de questões do homem moderno e sua condição.

4. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mario. *O empalhador de passarinho*. São Paulo: Martins; Brasília, INL, 1972.

ADONIAS FILHO. *Os romances da humildade*. In: PENNA, Cornélio. Romances completos. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1958.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*, ed.43. São Paulo: Cultrix, 2006.

BUENO, Luis. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Unicamp, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: a/A/zsa uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAFETÀ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

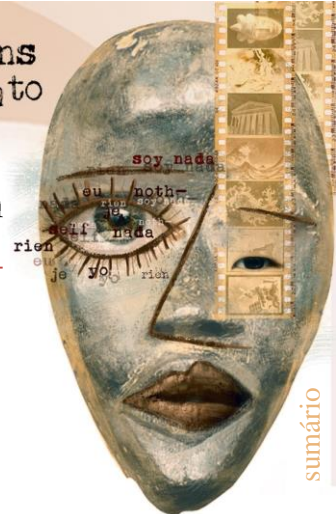
LIMA, Luiz da Costa. *Teoria Literária em sua Fontes*, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MALARD, Leticia. *Um antiquário apaixonado*. In: PENNA, Cornélio. *Repouso*. Rio de Janeiro: 1998.

SAMPAIO, Newton. **Uma visão literária dos anos 30**. Curitiba: Fundação Cultural, 1979.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Literatura e História no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.



## A TRAGÉDIA GREGA NO PALCO CONTEMPORÂNEO

Eliane Benatti de Freitas (doutoranda) – UEL

A história do teatro se entrelaça com a história da humanidade que, por sua vez, se relaciona com os mitos. Está neles a fonte dos enredos das tragédias clássicas que tratam dos valores morais e do comportamento dos indivíduos, espelhados em e modelados por esse passado mítico. Conforme explica Aristóteles (2003), as personagens míticas são compostas por heróis, reis e deuses, seres superiores devido à nobreza de caráter servindo, dessa forma, como caracteres apropriados a uma discussão trágica. Quanto mais alta a posição, quanto maior a nobreza de caráter, mais alta a queda e, conseqüentemente, mais impactante é o exemplo.

Teatro e humanidade. Representam-se ambos e ambos expressam a evolução cultural de um povo e suas necessidades de externar alegrias e tristezas, grandes feitos e batalhas, paixões e ódios. Sabe-se que o teatro não se resume ao Ocidente. Egito, Pérsia, China e Japão, só para citar poucos, são responsáveis também por uma vasta e importante produção teatral. Analisar essas produções vem ao encontro daquilo que escreve Romilly (2013, p. 07-08) a respeito das diferenças profundas existentes, por exemplo, entre uma tragédia de Ésquilo e uma de Racine:

O quadro das representações não é, de todo, o mesmo, nem a estrutura das peças. O público não é, de modo algum, comparável. E, mais do que tudo, mudou o espírito interior. Do esquema trágico inicial cada época, ou cada país, dá uma interpretação diferente. Mas é nas obras gregas que ele se traduz com mais força, dado que aí aparece na sua nudez primeira.

O passar das décadas, as revoltas políticas e a criação da República de Atenas não foram mudanças fortes o suficiente para minarem o fortalecimento da tragédia. Pelo contrário, esta se aperfeiçoou e acabou por ocasionar uma competição teatral nas Dionisíacas. Acontece, então, a ampliação da função do ator, inaugurada por Téspis. Seu discípulo, Frínico de Atenas, dá a esse ator um duplo papel, que se alterna pelo uso de uma máscara feminina e outra masculina. Sobre isso, Berthold (2006, p. 107) escreve que

“[...] o ator devia fazer várias entradas e saídas, e a troca de figurino e de máscara sublinhava uma organização cênica introduzida no decorrer dos cânticos. Um passo à frente foi dado, da declamação para a ‘ação’”.

Quando nos referimos às tragédias, quase sempre limitamos a produção contemporânea como tendo por fonte os três grandes trágicos, Ésquilo, Sófocles e Eurípidas. Suas obras representam de modo específico os problemas da existência humana (LESKY, 2010), sem desmerecer aqueles que os antecederam e os que vieram depois deles. São as suas tragédias as que mais se tornaram conhecidas, encenadas e reencenadas. E são poucas. Sete tragédias de Ésquilo, sete de Sófocles e dezoito de Eurípidas. Há, nisso, uma perda muito grande, um hiato que só não se mostra ainda maior pelo valor desses textos, mas tudo nos leva a supor que aquelas tragédias perdidas poderiam ser tão belas e significativas quanto as que possuímos. Romilly (2013) escreve que a obscuridade que paira sobre as tragédias gregas, esse limite temporal traduzido por um recorte que se fecha sobre esse gênero em seu momento de maior representatividade nos impede de querer transpor essa delimitação, esse limiar, sem incorrer no erro de conceituá-la erradamente. Para ela “[...] entre os dois, entre o ‘ainda não’ e o ‘já não’, um poderoso impulso impele a tragédia para uma renovação que vai se confirmando em cada ano.” (ROMILLY, 2013, p. 10).

As reescrituras contemporâneas fazem uso desses mesmos mitos e tomam por base essas tragédias, mas é importante esclarecer que, apesar de abordar as questões humanas, os problemas que cercam o indivíduo, esses textos produzidos no final do século XX e no início do século XXI não contêm em si uma tendência pedagógica. O que se percebe neles é mais uma reflexão sobre os fenômenos da contemporaneidade, e nessa discussão não cabem os aspectos morais que possam por ventura estabelecer parâmetros de conduta. Sobre isso Lesky escreve (2010, p. 47) que “a criação poética não pode ser dirigida por programas [...]”, mas é preciso, estabelecer uma diferença entre a tendência educativa e o efeito educativo:

Em cada um dos três grandes trágicos acontece mais de uma vez que o autor, saindo do âmbito da representação mitológica, fala diretamente aos atenienses que se acham no teatro de Dionísio e, por dever sagrado (Ésquilo e Sófocles ou com uma profunda confiança no poder do Logos (Eurípidas), tenta comunicar-lhes o que sabe sobre os deuses e os homens. (LESKY, 2010, p. 47).

De Ésquilo a Sófocles e a Eurípidés até a contemporaneidade, a tragédia grega transformou-se e renovou-se em quase todos os aspectos que a compõem. Esse fato vem sendo comprovado a partir dos textos dramáticos por meio de suas encenações. Os mitos, deuses, guerras e disputas de poder faziam-se presentes porque representavam o que era desejado e temido, o real e o imaginário dos homens. A visão sobre o mundo mudou, mas ainda são abundantemente encontrados textos e encenações que buscam inspiração nos mitos e nas tragédias clássicas. Mesmo que mantidas parcialmente as características formais inerentes à tragédia, apesar dos desvios e alterações encontrados nas reescrituras, ainda assim a fonte nas quais esses dramaturgos e encenadores contemporâneos bebem pode ser identificada.

De acordo com Albin Lesky (2010), toda criação é condicionada e condicionante dos processos históricos. É preciso compreender as forças que nela encontram sua configuração e as leis pelas quais ela foi regida. Fenômeno único, pois que é uma obra de arte construída por um indivíduo, e ao mesmo tempo um cosmo, visto possibilitar infinitos encaixes e representações, essa sua dualidade quase que antitética lhe acarreta a capacidade de representar diferentes momentos históricos, buscando significados que ora caminham paralelamente, ora se distanciam, mas que sempre traduzem o sujeito e a sociedade. As mais diferentes interpretações sobre o mito servem de plataforma para discussões que ultrapassam as questões de gênero e religiosidade. Hoje, quando o individualismo substitui sem nenhuma culpa o heroísmo, quando atos altruístas são revelados como representantes de um estado de exceção, como compreender e assimilar a culpa trágica presente nas tragédias clássicas? Talvez os estudos de Ubersfeld (2001) sobre essa questão possam trazer um pouco de luz a um problema que interfere sobremaneira na recepção de textos cujo conteúdo esteja tão distanciado, se não no que diz respeito ao cerne do tema, pelo menos do tempo em que foi pensado e encenado para o hoje, para a contemporaneidade. Mas, algum tipo de sentido esses mitos recuperados pelos grandes poetas deve estabelecer entre nós e as experiências vividas por essas personagens. Um sentido que se comprova nas mais diferentes reescrituras desses mitos. Se, conforme Ubersfeld (2001), uma personagem trágica ao falar para outra personagem trágica, é para a *pólis* que ela está falando, é para o coletivo e, conseqüentemente, o ator trágico está falando à platéia. O mito é conhecido, faz parte do inconsciente coletivo do público, mas se renova em cada representação, em cada texto que parte dele, mas que vai



além e ultrapassa a história acontecida em busca de um presente ali instalado. A importância desse mito renasce a cada estudo feito sobre ele, a cada texto dramático que o reescreve e o representa com as cores de uma sociedade ao mesmo tempo tão distante e diferente daquela, séculos atrás, e ainda assim uma sociedade que comporta indivíduos com questionamentos sobre valores e comportamentos que contribuem para a diminuição dessa distância e o entendimento de que as questões sobre o humano e o viver não envelhecem e, se não resolvidas, jamais caem no esquecimento, independentemente do tempo.

Conforme Vernant e Vidal-Naquet (2011), a tragédia é responsável por colocar em confronto o pensamento jurídico e social e as tradições míticas e heróicas, e que apesar de haver essa oposição, esse confronto, os limites de um e de outro ainda são bastante tênues, a ponto de ali haver o conflito. Ao falarmos sobre conflito entre personagens pertencentes a um texto dramático contemporâneo precisamos considerar seu conceito sob uma outra ótica. A ação pode ter sido cerceada pela diminuição do conflito como originalmente o consideramos, mas esse conflito ainda habita esses textos, apenas se manifestando de uma outra forma. Ainda conforme Gaudé, Kuntz e Lescot (apud SARRAZAC, 2011), os conflitos como que garantem a sobrevivência do teatro e, por conta disso, precisam estar presentes nas peças, mesmo que de forma diferente daquela apresentada pela tradição. Agora, eles instalam-se nas relações de força entre os casais, nas questões sociais e políticas e na problemática da vida moderna.

Escolha moral, caráter, *mythos*, ações nobres e elevadas, conflito, todos esses termos possuem conceitos que precisam, nesta pesquisa, serem analisados sob a luz de dois momentos. O primeiro configura-se naquele em que as tragédias clássicas foram escritas, séculos atrás, e que representavam e eram representados por uma sociedade cuja tradição firmava-se por meio da religiosidade e da *pólis*. O segundo momento é o de agora, final do século XX e início do século XXI. Passados tantos séculos o que temos, na contemporaneidade, é uma sociedade formada por outros valores, condicionante e condicionada por indivíduos cujo cumprimento da vontade, crenças e atos de sacrifício ainda existem, mas se manifestam por meio de outras ações, não menos valorosas nem menos difíceis de serem executadas que aquelas, antigas, apenas diferentes, e essas diferenças temporal, geográfica, religiosa e política precisam ser consideradas, pois são elas que estabelecem os critérios de recepção desses textos de agora.

As questões ligadas à vontade manifestada pela personagem são discutidas por Vernat e Vidal-Naquet (2011), que escrevem que a vontade constitui uma das dimensões do homem contemporâneo, e não um dado da natureza humana. Esse sentimento de realizar-se como pessoa, segundo os autores, a categorização da vontade, ver-se como um centro de decisão, para o homem moderno é algo natural e, justamente por isso, ele acaba por dotar todos os homens pertencentes à Grécia clássica dessa mesma vontade, palavra sem similar na época.

É preciso, pois, que evitemos projetar sobre o homem grego antigo nosso sistema atual de organização dos nossos comportamentos voluntários, as estruturas de nossos processos de decisão, nossos modelos do eu com os atos. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2011, p. 26).

Alguns dos elementos essenciais da tragédia clássica compõem-se da *hybris*, da *anankê*, do *agon* e da *hamartia*. Definida como uma espécie de sentimento que conduz o herói ao confronto da ordem estabelecida, estudos contemporâneos conceituam *hybris* ora segundo um modelo cristão, definindo-a como um pecado, ora segundo um modelo psicológico, definindo-a como uma espécie de patologia, deformação psíquica. Há ainda uma terceira definição e talvez seja ela menos redutora do que as anteriores. O herói grego possui ascendência divina. Essa proximidade com os deuses manifesta-se como uma espécie de contradição, visto que o seu destino é o de ser mortal. Dividido entre o divino e o humano, esse homem se torna propenso ao descomedimento e detentor de uma personalidade também contraditória, ambígua, composta por virtudes e falhas, que o levará a vitórias e fracassos. A palavra *hybris* é definida por Pavis (2011, p. 197) como “[...] orgulho ou arrogância funesta [...]”, mas conforme Brandão (1996), ela geralmente designa um ato de violência realizado pelo herói, relacionado ao seu orgulho excessivo e a sua índole insolente – frutos de um homem dotado de poderes demasiados para uma essência humana. Raiva, paixão violenta, perda da lucidez, essas forças tornam-se incontroláveis e acarretam conseqüências terríveis.

Os heróis contemporâneos, por sua vez, não podem mais contar com essa parceria com os deuses. Se, conforme Leite (2015, p. 06), “A parceria entre deuses e homens no plano das ações do herói revela que o problema da *hýbris* não é, realmente, de fácil resolução. Se os próprios deuses são, muitas vezes, a causa direta da transgressão do herói [...]”, como entender a *hybris* de um herói inteiramente terreno, cujas falhas de

caráter advêm apenas dele mesmo, de sua pequenez natural? Não há, agora, nem deuses que desejam puní-lo, muito menos deuses que desejam protegê-lo. Mas essa orfandade não lhe tira o direito à transgressão, nem suas causas são menos legítimas. As questões políticas deflagradas pela cobiça, intolerância e abuso de poder despertam nas personagens contemporâneas a ira, a insolência, a teimosia, assim como a traição, o preconceito e a perda dos valores fundamentais do indivíduo também o fazem. Essas personagens ainda teimam em desafiar os poderes instituídos, sejam eles as leis da cidade, dos deuses ou da família, e esse desafio as conduz ao *pathos*, castigo imposto ao herói e que provoca nele um profundo sofrimento ou até mesmo a morte.

Na tragédia clássica, assim como nas reescrituras contemporâneas, o *ágon*, que é o conflito, considerado, como escrito anteriormente, a alma da tragédia, é desencadeado por essa *hybris* e se manifesta no embate entre duas vontades opostas. A *anankê*, representando a necessidade, é fonte geradora do destino. Tenha esse destino completa responsabilidade pelos atos do herói ou apenas seja representante desses atos, conforme as diferentes opiniões dos críticos, ele está acima inclusive dos deuses e não é permitido desobedecê-lo. Desobedecê-lo significa romper com o equilíbrio, com a ordem natural dos acontecimentos e provocar a *hamartia*, erro cometido pelo herói e que, segundo Aristóteles (2003, p. 120), é definido como aquele que "[...] não se distingue muito pela virtude e pela justiça; se cai no infortúnio, tal acontece não porque seja vil e malvado, mas pela força de algum erro [...]". As questões que envolvem o herói e seu *pathos* serão discutidas no segundo capítulo deste estudo. Por hora, o importante é considerar, sempre, que esses conceitos, se ainda presentes nas reescrituras, permanecem como tal ou sofrem modificações, assim como a peripécia e o reconhecimento.

Independentemente de todas as modificações que a tragédia grega sofreu ao longo dos séculos, no que diz respeito às questões formais e também temáticas, é fundamental considerarmos sua fundamental importância, enquanto texto e também enquanto forma de representação da sociedade e dos indivíduos que a compõe. Na contemporaneidade, o que se nota é que muitos dramaturgos aproveitam-se da diversidade contida nesses textos clássicos para darem vida a reflexões sobre a natureza do homem atual, suas inquietações, medos e desejos. As mudanças existem, e se mostram necessárias tendo em vista o quanto esta sociedade que aqui se mostra a nós é diferente daquela relatada pelos poetas gregos. Esse homem contemporâneo vive agora relações

sociais baseadas em diferentes condicionantes políticos e ideológicos, e age de acordo com preceitos fundados em outras necessidades.

Os textos teatrais que se configuram em reescrituras de tragédias gregas são em número menor do que as peças encenadas que abordam as mesmas tragédias gregas. Isso decorre de vários fatores, mas principalmente pelo fato de ser a publicação desses textos algo que demanda investimento financeiro. O dramaturgo, na maioria das vezes é o encenador e para ele a publicação da peça como texto literário não é condição *sine qua non* para a encenação. Conforme Motta (2011), a obra intitulada *Dionísio desde 1969: Tragédia Grega na Alvorada do Terceiro Milênio* revela que são quatro os principais motivos que levam os dramaturgos a encenarem uma peça teatral baseada nas tragédias gregas. São eles o social, possibilitando discussões sobre os relacionamentos amorosos, o homossexualismo e os direitos individuais das mulheres nas esferas públicas e privadas; o político, que trata de reflexões a respeito da opressão exercida pelos diferentes sistemas políticos, os genocídios, o *apartheid* e as questões ambientais; o teatral, possibilitando novas configurações entre cena, ator e espectador e o intelectual, com os debates sobre as relações entre a razão e a emoção, a religião, a metafísica e o relativismo moral. Ainda conforme Motta (2011, p. 05), “os mitos gregos reelaborados por Ésquilo, Sófocles e Eurípides teriam se tornado alguns dos mais importantes prismas culturais e estéticos através dos quais o mundo real, disfuncional e conflituoso do final do século XX refletiu sua própria imagem”. Percebemos isso, principalmente nas muitas reescrituras que abordam os mitos femininos. Motta (2011), sobre isso escreve que nas últimas três décadas foi dada prioridade aos temas que tratam das questões femininas, tais como a relação com os filhos e a dominação masculina. Motta (2011, p.11) escreve

O interesse atual pela tragédia grega é estimulado também pela reflexão acerca da moral. Os textos gregos colocam-nos questões éticas diversas, tais como a legitimidade do desejo de vingança, o questionamento sobre os modos de julgamento dos criminosos e as vítimas de guerra, a premeditação de um crime. Essas questões apontam, necessariamente, para uma ordem metafísica ou religiosa, em uma reivindicação problemática numa sociedade cada vez mais marcada pela secularização. Assim, a crise dos valores éticos e espirituais vividos na sociedade ocidental a partir do segundo pós-guerra encontra na tragédia grega um lugar para a autorreflexão.

Mas, apesar dos importantes pontos de intersecção entre as tragédias clássicas e as reescrituras, fica também a pergunta a respeito do modo como os espectadores, no caso

das encenações, e dos leitores, no caso do texto escrito, recebem, na contemporaneidade, temas que fizeram sentido tantos séculos atrás, em uma sociedade construída tendo como base valores políticos, sociais e, inclusive, estéticos, tão diferentes daqueles correntes no final do século XX e início do século XXI. Ryngaert (2013) defende a inexistência de um verdadeiro sentido, expressão tomada de Paul Valéry, e que:

[...] o leitor não sabe o que fazer de sua liberdade, sobretudo diante de um texto de teatro. Certas encenações são assim qualificadas de “delirantes” por espectadores que não obstante aceitam o princípio de uma “leitura” do texto, mas que reclamam limites ou anteparos às interpretações que lhe são propostas. (RYNGAERT, 2013, p. 144)

Concluindo a questão das reescrituras baseadas nas tragédias gregas, fica aqui o entendimento de que o sujeito trágico transcende a tragédia. Ele ainda existe na contemporaneidade, nas mais diferentes manifestações do viver, agora em outros moldes e envolvido em uma problemática diferente daquela, clássica, mas não menos trágica. Lukács (2000) afirma, em sua obra *A teoria do romance*, que a ingenuidade e a melancolia como expressões do indivíduo não mais funcionam. A cisão entre sujeito e mundo não permite que aquele se veja representado por este de forma romântica ou sublimada. Agora, há o desejo de ação, de manifestação concreta da liberdade, e não apenas na obra de arte e no pensamento

A vida própria da interioridade só é possível e necessária, então, quando a disparidade entre os homens tornou-se um abismo intransponível; quando os deuses se calam e nem o sacrifício nem o êxtase são capazes de puxar pela língua de seus mistérios; quando o mundo das ações desprende-se dos homens e, por essa independência, torna-se oco e incapaz de assimilar em si o verdadeiro sentido das ações, incapaz de tornar-se um símbolo através delas e dissolvê-las em símbolos; quando a interioridade e a aventura estão para sempre divorciadas uma da outra. (LUKÁCS, 2000, p. 66-67)

Se nas tragédias antigas os temas circulavam entre as esferas da *pólis* e a do mito, aqui, na contemporaneidade, as abordagens dessas reescrituras questionam os valores humanos, sociais e políticos construídos por indivíduos que se encontram perdidos em meio à solidão e ao niilismo. E esse sujeito é trágico em sua essência. Nas tragédias clássicas ele estava dividido entre dois mundos, mas aqui não há sequer um mundo em que ele possa reconhecer sua existência. Apesar dessa diferença fundamental entre os dois textos, aqui, nas reescrituras, assim como lá, nas tragédias, o que constitui o motor das ações representadas é a luta que se trava entre o diálogo e a intolerância. Dessa forma,

conforme cita Motta (2006, p. 109), “o trágico é visto como uma característica fundamental da existência”, aconteça ela agora ou séculos atrás. Então, entendemos que o texto antigo é um meio, um veículo que se usa para falar de uma realidade atual, um texto que, como nenhum outro, serve como anteparo na construção de um discurso crítico sobre os acontecimentos da contemporaneidade.

#### Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MOTTA, Gilson. **Medéia, de Eurípidés: três encenações contemporâneas**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. USP, 2008. São Paulo.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

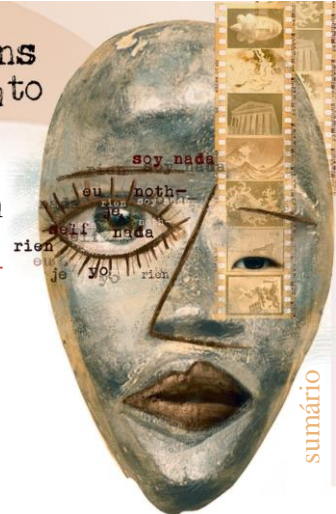
ROMILLY, Jaqueline de. **A tragédia grega**. 2 ed. Coimbra: Edições 70, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SARRAZAC, J. P. **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Trad. André Telles. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

UBERSFELD, A. **Para ler o teatro**. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.



## AFONSO DA MAIA, DA LITERATURA À TELEVISÃO

Bianca do Rocio Vogler (mestre) – UEPG

**Resumo:** Neste trabalho, procuro realizar uma análise acerca de alguns dos aspectos presentes no processo de adaptação da personagem Afonso da Maia do romance *Os Maias*, do escritor português Eça de Queiroz, para a minissérie homônima exibida pela Rede Globo de Televisão no ano de 2001 com roteiro adaptado por Maria Adelaide Amaral e com a direção de Luiz Fernando Carvalho. Para tanto, me volto para uma concatenação dos conceitos teóricos de Walter Benjamin e de Mikhail Bakhtin no sentido de compreender as questões envolvidas no movimento de adaptação de um texto literário para cinema e televisão. E para realizar a observação desse processo de construção de personagens nos meios audiovisuais, procuro embasamento em algumas das questões relacionadas a esse movimento no espaço teatral, já que em ambas as formas se configura a problemática da personagem encarnada em uma pessoa real, o ator, ou seja, havendo o foco na questão imagética. A partir dessa exposição de tais elementos teóricos, realizo a análise do modo como os adaptadores se apropriam, por meio dos recursos próprios às artes audiovisuais, de determinadas técnicas utilizadas por Eça na sua criação literária.

**Palavras-chave:** Afonso da Maia. *Os Maias*. Adaptação. Personagem.

### 1. Introdução

Constituindo um dos elementos mais importantes, senão o mais importante, dos gêneros narrativos, temos as personagens, a respeito das quais a crítica brasileira Beth Brait, no texto *A personagem*, discorre, apontando para a forma como se dá o movimento de composição desses seres de ficção. Brait aborda, então, as características que considera essenciais para a sua observação:

Se quisermos saber alguma coisa a respeito de personagens, teremos de encarar frente a frente a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência, a autonomia e a “vida” desses seres de ficção. E somente sob essa perspectiva, tentativa de deslindamento do espaço habitado pelas personagens, que poderemos, se útil e se necessário, vasculhar a existência da personagem enquanto representação de uma realidade exterior ao texto. (BRAIT, 1985, p. 11).

Isto é, como uma composição linguística, a personagem “exige” que a sua análise seja realizada a partir de uma vinculação com o próprio texto em que está inserida, pois é o lugar que habita e, portanto, o lugar que contém os indícios fundamentais da sua constituição. Dessa maneira, de acordo com o que a autora explicita nesse trecho citado,

enquanto uma criação artística, vemos que a personagem carrega as especificidades de cada um dos formatos em que é gerada.

Portanto, como as situações em que se inserem tomam feições e formas de serem apresentadas bastante distintas em cada um dos meios artísticos em que são compostas, as personagens também são elaboradas a partir de processos de significação diversos. Isso quer dizer que os métodos e materiais de que se valem os criadores em cada um desses meios geram as distinções fundamentais na forma como se constitui e se significa uma personagem.

## 2. Afonso da Maia na televisão

Afonso da Maia é uma personagem que possui grande importância no desenvolvimento do romance de Eça de Queiroz, sendo a que compreendo como a figura primordial da narrativa, pois detém em si toda a estrutura tanto metafórica, com relação à abordagem da História de Portugal empreendida pelo escritor nesse texto, quanto trágica, com que se configura tal obra.

Dessa forma, tenho a compreensão de que a essencialidade de tal personagem para a narrativa se mostra um ponto fundamental também para o movimento de sua transposição para o texto televisivo, pois, como pondera Joana Duarte Bernardes, no texto “Os Maias da TV Globo e a construção da personagem: Afonso da Maia e Maria Eduarda”,

Ele é o portador da verdade estruturante da diegese, sendo a única personagem que se pode posicionar face às cenas da vida romântica que dizem respeito a Pedro e Carlos – mas também àquelas que se vão desenrolando nos exteriores e que, não raro, acabam por invadir o Ramalhete. Ou seja, a grande história d’*Os Maias*, na fatia de tempo que nos é dada a conhecer, acompanha, paralelamente, a vida de Afonso. (BERNARDES, 2008, p. 124).

Assim, na minissérie, Afonso possui um tratamento que leva em conta essa sua importância para a composição dos sentidos dessa obra, no que percebo uma busca por pautar-se em determinados recursos utilizados pelo escritor português na construção da personagem no texto literário. Contudo, entendo que, em meio a tal busca, há a concepção da personagem a partir das especificidades compreendidas no processo de construção de



uma narrativa em um texto audiovisual, realizando dadas modificações e adições vistas como necessárias para a instauração das significações tanto do patriarca quanto da obra de forma mais ampla.

Dessa forma, vejo que, na minissérie, a imagem de Afonso possui um enfoque maior, consequência da existência dessa distinção da forma como se dá a caracterização e a instauração de significados de uma personagem em literatura e nos meios audiovisuais. Nos textos literários, esse movimento de construção de personagens é feito por meio da palavra escrita, possibilitando ao escritor que faça um aprofundamento maior nos aspectos mais interiores da personagem. Já em cinema e televisão, tal processo é realizado a partir, principalmente, das imagens, isto é, de recursos exteriores, fato que acaba por dificultar mais esse aprofundamento interior dos autores nos seus caracteres.

Nesse sentido, Flory e Moreira apontam para a forma como tais aspectos próprios à composição de narrativas audiovisuais foram utilizados pelos autores da minissérie na constituição das características da obra, no que é possível ver o destaque das questões psicológicas que se desenvolviam no interior dos caracteres principais da trama:

As câmeras demoraram-se focalizando uma única expressão, um pensamento não dito, um efeito psicológico de maior densidade, que de outra maneira seriam imperceptíveis. O cuidado com a edição de cenas para a montagem de cada quadro, de cada momento da história demonstrou uma preocupação rara com a naturalidade das cenas, a sua fluência, mantendo ainda, em certos momentos, marcações de cena teatrais que se encaixavam perfeitamente à narração da tragédia. (FLORY; MOREIRA, 2006, p. 80).

E compreendo que, buscando salientar as características psicológicas da personagem Afonso, os adaptadores se valem de algumas das técnicas literárias utilizadas por Eça juntamente com aquelas técnicas próprias aos meios televisivo e cinematográfico para se erigir tais significações.

Uma das cenas da adaptação televisiva em que nos defrontamos com tal questão da focalização da personagem e da busca por ressaltar os aspectos psicológicos como constituintes da sua caracterização dá-se quando Pedro, tendo sido abandonado pela Monforte, volta ao Ramallete transtornado.

Em tal cena, vemos a imagem do patriarca a observar o filho em toda a sua angústia e fraqueza, a câmera focalizando as feições do ator Walmor Chagas, enquanto a voz em *off* do narrador (interpretado pelo ator Raul Cortez) nos dá a compreensão dos sentimentos

que se apossam do patriarca Maia, constituindo-se por meio dos aspectos da focalização interna é um dos elementos fundamentais no trabalho de caracterização das personagens de Eça.

Apresentando-se como recurso à focalização interna, a voz em *off* faz a seguinte narração no momento em que somos expostos a tal cena: “Afonso viu, num relance, o escândalo, a cidade galhofando, as paixões, o seu nome na lama. E era aquele filho que, desprezando a sua autoridade, ligando-se a essa criatura, estragara o sangue da raça, cobria agora a sua casa de vexame.” (OS MAIAS, 2001, DVD 1, cap. 25).

O que observo, então, nesse movimento realizado pelos autores do texto televisivo, é que, ao voltar-se para a utilização de uma narração além daquela feita pela câmera, há uma espécie de apropriação do texto escrito, já que as palavras que nos chegam por meio da voz de um narrador aparecem como um ponto determinante no processo de composição da estrutura, principalmente psicológica, das personagens.

E esse recurso da voz em *off* pode ser visto no decorrer de toda a minissérie em determinadas passagens, sempre em consonância com as imagens das expressões que Walmor vai apresentando para caracterizar a personagem. Assim o é, portanto, em determinados momentos fundamentais para a constituição do caráter premonitório do patriarca e do seu conflito interno.

Desse modo, na passagem da narrativa em que D. Afonso vê Pedro e Maria Monforte em Sintra, o que, ao contrário do que ocorre no romance, não se configura como a primeira visão que o patriarca possui da moça, tal recurso à focalização interna por meio da voz em *off* do narrador em consonância com as imagens é também utilizado. Em tal cena temos acesso, então, a essas questões que invadem a personagem quando se depara com alguns símbolos que acabam por instaurarem-se como pressentimentos.

Assim como na cena anteriormente explicitada, na voz do narrador temos as palavras apreendidas do texto escrito sendo conjugadas aos sons, especialmente as músicas, e, principalmente, às imagens, em particular à atuação do ator Walmor Chagas a expressar fisicamente as questões com que a personagem se debate.

E a partir do olhar sobre tais passagens da narrativa nas quais há a consonância da voz em *off* e das expressões de Walmor na sua interpretação de D. Afonso, compreendo a necessidade de se levar em conta, também, a influência que a figura do ator possui na construção de uma personagem em cinema e televisão. Nas obras audiovisuais, portanto,

a construção dos caracteres, ao ser realizada por meio da figura de uma pessoa com uma imagem física definida, acaba por apreender dessa figura muitos sentidos. Ou seja, o ator, ao interpretar uma personagem, inevitavelmente traz para o texto ficcional, de algum modo, as características da sua exterioridade.

Nesse sentido, no texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin, a partir do seu olhar bastante político com relação aos aspectos que observa naquilo que identifica como os meios de reprodução técnica da arte, expõe a ideia de que “[...] é menos importante que o intérprete represente um personagem diante do público que ele represente a si mesmo diante da câmara. *O ator cinematográfico típico só representa a si mesmo.*” (BENJAMIN, 1994, p. 192).

O filósofo alemão compreende, então, que, nesses meios em que a obra de arte é reproduzida tecnicamente, a figura do ator se sobressai à da personagem que personifica, instaurando-se como uma perspectiva exterior e crítica com relação a tais seres ficcionais.

Nesse sentido, ele opõe a forma como o ator de cinema se configura ao modo como ocorre a configuração do ator teatral, no qual observa a especificidade da imersão e do contato direto com o público, diferentemente daquilo que vê caracterizar o meio cinematográfico, em que há a representação diante de especialistas que avaliam e, de alguma forma, filtram o trabalho do ator, bem como uma quebra constante no processo de atuação, ou seja, de imersão no universo da personagem, além do fato de tal atuação ser decomposta, em geral, de uma maneira aleatória, com a gravação das cenas fora da ordem em que se dão na narrativa, o que implica numa dada impossibilidade de o ator apreender uma completude desse universo da personagem.

A visão de Benjamin aparece, então, em meu entender, como um ponto no qual se percebe um elemento importante acerca da relevância que o ator possui na caracterização de uma personagem nos meios audiovisuais, isto é, por tais meios se apoiarem especialmente no recurso imagético, a exterioridade do ator acaba por ser refletida na estrutura da obra de ficção.

Assim, nesse viés de observação da construção da personagem por parte do ator que a interpreta, compreendo haver, ainda, a possibilidade de ver tal ator como um autor que cria a personagem a partir da visão que concebe a respeito dela.

Com relação a essa questão, então, recorro, também, a uma análise da relação do ator/autor com a personagem a partir do conceito de exotopia definido por Bakhtin. No

desenvolvimento de tal conceito, o filósofo russo identifica dois momentos imprescindíveis para a atividade estética: a compenetração e o distanciamento. Segundo o que institui Bakhtin,

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria de valores do *outro*, uma relação com o outro enriquecida do excedente de valores inerente à visão exotópica que tenho do outro e que permite assegurar-lhe o acabamento. O autor só se aproxima do herói quando sua própria consciência está incerta de seus valores, quando está sob o domínio da consciência do outro, quando reconhece seus próprios valores no outro que tem autoridade sobre ela (através do amor e do interesse desse outro), quando o excedente da visão (o conjunto dos elementos transcendentais) está reduzido ao mínimo, está isento de tensão e não tem um caráter de princípio. O acontecimento que ocorre se realiza entre duas almas (quase dentro dos limites de uma única e mesma consciência de valores) e não entre o espírito e a alma. (BAKHTIN, 1997, p. 203).

Portanto, de acordo com Bakhtin, no processo de concepção estética do outro, há a necessidade de, em um primeiro momento, ver e inteirar-se daquilo que é vivenciado por ele, colocando-se no seu lugar e coincidindo com ele, assim como, na medida em que for possível, adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia. E após ter se colocado no lugar do outro, é preciso que haja o retorno ao seu próprio lugar, já com um olhar modificado acerca desse outro. Assim, do lugar de fora da compenetração com o outro há a possibilidade de iniciar-se a atividade estética, na qual se dá uma forma dotada de sentidos ao material compenetrado. (BAKHTIN, 1997).

A respeito de tal tema, no artigo “Sujeitos em transformação no processo de criação teatral”, Grazielle Aline Zonta e Kátia Maheirie fazem uma abordagem sobre a forma como esse conceito da teoria bakhtiniana se aplica na relação do ator/autor com a personagem que interpreta. E apesar de esse trabalho de Zonta e Maheirie ser focado na questão do ator de teatro, vejo ser possível utilizar algumas das suas considerações em minha análise, pois há a abordagem de um aspecto que acredito fundamental no movimento de criação de personagens em todos os meios narrativos:

É com relação ao personagem que o ator se posiciona exotopicamente, enxerga-o como outro e dele se aproxima, se inteira do seu mundo, vivencia o que ele vivencia, sente como ele se sente, para então dele se afastar e definir sua forma, seu andar, sua fala, seus movimentos, etc. O ator se torna outro sem deixar de ser ele mesmo. Esse processo não se dá de forma linear e tão bem definida, pois o ator se envolve com e se distancia do personagem em diversos momentos da criação. (ZONTA; MAHEIRIE, 2012).

O que Zonta e Maheirie explanam no trecho acima citado é, portanto, esse movimento dialógico que se estabelece na relação do ator com a personagem por ele interpretada, já que, em alguma medida, as experiências desse ser da realidade acabam por penetrar na caracterização do ser fictício, seja no nível da criação, em que o ator utiliza-se da sua vivência para significar a personagem, seja em um nível mais exterior, quando há uma associação da figura do ator com a sua personagem por parte do público.

Portanto, naquelas cenas em que há o uso da voz em *off* no sentido de narrar as questões interiores de Afonso da Maia, isso é realizado sempre em consonância com o enfoque nas expressões físicas de Walmor Chagas, as quais se apresentam por meio daquelas observações realizadas pelo ator com relação ao seu olhar sobre a personagem e as especificidades com que busca construí-la.

Em tal processo de construção dos narradores a partir desses recursos próprios ao meio audiovisual, é possível observar, ainda, que Afonso da Maia acaba por ser mais focalizado, aparecendo, então, com mais constância ao longo da narrativa, tanto no que diz respeito à sua imagem quanto à expressão da sua ideologia. Ou seja, a compreensão do diretor acerca da importância que o patriarca possui para a narrativa leva à realização de tais adaptações com relação à forma como a personagem é caracterizada no texto de Eça, já que vê a necessidade de ponderar as distinções existentes entre os meios.

E entre tais sentidos captados do romance pelos adaptadores e erigidos por eles na minissérie, é possível compreender o da personagem Afonso como figura central dos fatos trágicos. Por isso, a necessidade de, em um meio composto essencialmente de imagens como é a televisão, haver uma intensificação maior na caracterização do patriarca.

Nesse viés, a evidenciação de tal conflito interno caracterizador do patriarca é buscada intensamente, tanto com a utilização do recurso à voz em *off* do narrador, no que, como ponderado anteriormente, se observa uma recorrência ao elemento da focalização interna com que Eça cria as estruturas psicológicas das suas personagens, quanto no uso de outros elementos com os quais se torne possível enfatizar esse caráter trágico de D. Afonso.

Em tal sentido, na obra televisiva, essa constituição conflituosa da personagem é enfatizada, também, em diversas cenas nas quais o próprio Afonso revela os embates que se estabelecem entre a sua racionalidade e as premonições que o atingem. Assim, em

grande parte dessas cenas, Afonso é exposto a expressar a outras personagens a sua apreensão a respeito desses sentimentos de presságio com que se debate a sua configuração racional.

Dessa forma, em algumas das cenas do início da narrativa, vemos a personagem Maria da Cunha na tentativa de persuadi-lo a aceitar o casamento de Pedro e Maria Monforte, no que o patriarca revela à amiga as sensações que o oprimem a respeito do que a esposa do filho pode trazer de catastrófico ao futuro da sua família:

- Ela está com o teu neto na barriga. É a tua descendência, o teu sangue. É a eternidade do teu nome.
- Ela vai desgraçar o meu filho.
- Que tolice é essa, Afonso?
- É o que sinto! É o que sei! Só a ti ousa dizê-lo. (OS MAIAS, 2001, DVD 1, cap. 16).
  
- Esta vida são dois dias, e pra morte nos encaminhamos, meu amigo. Põe uma pedra nesse pundonor ferido e faça as pazes com eles.
- Tu sabes que não acredito em presságios, mas nada do que me digas ameniza o pressentimento horrível que eu tenho sobre essa mulher. (OS MAIAS, 2001, DVD 1, cap. 21).

Tendo em vista tais confissões de Afonso em que se evidenciam os seus conflitos internos, Joana Duarte Bernardes aponta para o fato de que o reconhecimento que a personagem possui a respeito das desgraças que se abatem sobre a sua casa, a respeito da sua impotência frente a tais acontecimentos, precisa ser realizado, no texto televisivo, a partir da voz do próprio patriarca:

O reconhecimento de que errara e de que não conseguira forjar Carlos de forma que este escapasse ao mesmo destino do pai faz com que no final da trama, em conversa com D. Maria da Cunha, Afonso confesse: “Não sou tão bom, nem sou tão brando. Sou um velho indignado às portas da morte. Um velho traído pela vida e pelas circunstâncias. Tinhas razão, Maria: o destino, ou seja lá o que foi essa força inexorável, pôs por terra as minhas convicções da forma mais implacável”. No romance de Eça, o silêncio de Afonso é tudo. Porém, é necessário notar-se como na adaptação televisiva, dirigida para o grande público, o que se não diz por escrito deve ser posto em movimento – mesmo e principalmente a constatação terrível por que Afonso ainda passará, quando descobrir, por si mesmo, que o incesto fora consumado em consciência por Carlos. (BERNARDES, 2008, p. 126).

Então, como pondera a estudiosa, mostra-se necessário, na obra de televisão, que Afonso, após ser atingido pelo conhecimento dos fatos trágicos que destroem a sua família, expresse em palavras o reconhecimento de que qualquer movimento em prol de mudar o destino é inválido.

E como nessa passagem abordada por Bernardes, vejo que, em diversas cenas da minissérie, D. Afonso tem como interlocutores, especialmente, as personagens Maria da Cunha e Vilaça, sendo que a primeira ganha bastante espaço na adaptação em relação à pouca importância que possui no texto literário, em função, inclusive, de fazer com que a voz do patriarca apareça mais constantemente na obra televisiva.

Nessa perspectiva, aponto para o que Décio de Almeida Prado, no ensaio “A personagem no teatro”, do livro *A personagem de ficção*, fala sobre um recurso extensamente utilizado na construção psicológica das personagens teatrais, recurso que acabou por ser aproveitado também pelas obras cinematográficas e televisivas nesse processo: “O confidente é o desdobramento do herói, o *alter ego*, o empregado ou o amigo perfeito perante o qual deixamos cair as nossas defesas, confessando inclusive o inconfessável.” (CANDIDO, 1968, p. 89).

Dessa forma, entendo que, ao serem utilizados no movimento de criação da estrutura interior de Afonso, tais recursos possibilitam a apreensão, por parte dos espectadores, desses aspectos subjetivos, da sua ideologia e dos conflitos com que ele se debate, os quais possuem enorme importância para a construção das significações da obra.

E, a partir da intensificação desses momentos de confissão, vejo que há, na minissérie, o reforço do caráter premonitório possuído pela personagem. E essa recorrência ao ressaltar desse aspecto da constituição da personagem é realizada para que tal característica fique visível levando-se em conta a mudança de meios a que já me referi anteriormente.

Nesse sentido, em concordância com essa evidência do seu caráter premonitório, também se desenvolve a sua estrutura ideológica, a qual será imprescindível para que se instaure a queda final. O D. Afonso televisivo recebe, então, um reforço no seu aspecto ideológico, referindo-se sempre à decadência daquela sociedade portuguesa estabelecida em valores religiosos e românticos.

A exposição que Afonso faz dessa sua ideologia, a “intransigência” com que trata os problemas que dizem respeito à religião, à educação e ao romantismo, são vistas em diversas das cenas da minissérie, especialmente em passagens nas quais o patriarca demonstra a sua desaprovação com relação aos relacionamentos de Pedro com Maria Monforte e de Carlos com Maria Eduarda.

Uma dessas cenas se dá quando de um jantar no Ramalhete, no qual os amigos de Carlos fazem referência ao comportamento da Condessa de Gouvarinho, e Afonso aproveita-se da discussão para expor ao neto a sua opinião acerca dos indivíduos que se deixam coordenar pelos sentimentos:

- Não sei o que a condessa andou a fazer, mas isso não é desculpa. Como, aliás, não desculpa os desatinos de ninguém.
- Que desatinos, vovô? Do que estás a falar?
- Dessa sutil ideologia sentimental com que os libertinos procuram amenizar os seus erros.
- Os rapazes precisam de aventuras, D. Afonso.
- Disseste-o bem. Aventuras! Mas o homem que seduz a mulher de outro, ou a filha de outro, e dispersa uma família, destrói um lar, o homem que se atola para sempre na concubinação é um canalha.
- E supõe que um homem apaixonado possa obedecer a outra coisa que não seja a sua paixão?
- A paixão, por mais forte que seja, não pode abalar os três princípios fundamentais da sociedade humana: família, dever e justiça. E o homem que acredita que os seus sentimentos são mais importantes do que isso é um fraco, um pusilânime, um ser desprezível. (OS MAIAS, 2001, DVD 3, cap. 24).

Nessas passagens da narrativa, nos deparamos, portanto, com a rigidez com que Afonso defende os seus ideais e critica as configurações ideológicas predominantes em Portugal naquele momento histórico. Tal rigidez implica, então, o conflito interno com relação à sua constituição premonitória, na tentativa de evitar que o neto caminhe para um fim trágico como ocorrera com o filho, na conseqüente decomposição dessas suas verdades e na queda trágica.

Afonso da Maia é, então, a peça central dos acontecimentos trágicos que se desenvolvem no romance e que os autores da adaptação televisiva apreendem em seu movimento de transposição da obra por meio tanto de aspectos buscados no texto literário quanto dos recursos específicos aos meios audiovisuais.

Nesse sentido, assim como no texto de Eça, o patriarca Maia é constituído a partir dessa postura de herói trágico que, ao ser atingido por visões funestas acerca do futuro da sua família, passa a procurar maneiras de impedir que tais visões se confirmem. E aqueles meios utilizados no texto televisivo para ressaltar a estrutura premonitória, as questões ideológicas e os conflitos internos com que a personagem se debate concorrem para que essa configuração trágica de D. Afonso seja instaurada com, podemos dizer, maior eficácia, já que a mudança de meios e, conseqüentemente, de recursos, estabelece essa



exigência de que sejam realizadas dadas modificações no sentido de construir determinadas significações.

E observo, também, que todo esse processo de caracterização da personagem é realizado por meio das recorrências à voz do próprio patriarca, ou seja, a partir da consideração daquilo que ele diz é que se enfatizam as suas posições ideológicas, os conflitos que se instauram na sua subjetividade e a sua composição como peça central dos acontecimentos trágicos da narrativa.

Assim, compreendo que esse movimento de apreensão dos sentidos da personagem por parte dos autores da minissérie tem a sua realização tanto quando há a utilização do recurso à voz em *off* do narrador em consonância com o enfoque nas expressões do ator e nas demais imagens que narram dadas passagens do texto quanto os momentos em que Afonso faz suas confissões, nos diálogos com outras personagens, sobre as questões interiores com que se defronta.

Vê-se, portanto, que a personagem D. Afonso da Maia tem a sua imagem mais explorada na minissérie, pois é de imagens que as artes televisiva e cinematográfica se alimentam e é com ela que serão suscitados os significados da obra. Portanto, considero que a recorrência de aparições do patriarca Maia se dá por ser ele o centro da história, uma espécie de “catalisador” de todos os fatos, fator percebido pelos adaptadores e, por isso, buscado por eles por meio dessa ênfase na sua imagem.

Essa perspectiva nos esclarece, então, a importância da personagem para o desenvolvimento da narrativa, pois se posiciona como o centro dos acontecimentos, tanto como herói atuante quanto como percebedor dos fatos que o cercam. É por meio de Afonso que ficamos sabendo do destino trágico a que a família está fadada, sendo ele o indivíduo mais afetado e o que, mesmo “prevendo”, até certo ponto, a consumação do seu fado familiar, tem menos poder para intervir nos acontecimentos trágicos que se desenrolam ao longo da história.

### 3. Considerações finais

Assim, ao observar a forma como se dá a construção do Afonso televisivo, observo que o processo de transposição de tal personagem da literatura para a televisão se estabelece, portanto, por meio dos aspectos que os autores da adaptação visualizam na

sua constituição e que procuram captar para a obra televisiva, utilizando, para isso, de recursos buscados no texto literário em consonância com aqueles específicos ao meio audiovisual em que desenvolvem o trabalho.

Portanto, estabelecendo uma conversação com a obra de Eça de Queiroz, mas também observando as distinções que se criam na relação entre as obras de ficção do meio literário e as dos meios audiovisuais, vemos os adaptadores construindo, a partir de um romance consagrado como é *Os Maias*, um texto novo, em um meio e em um gênero diversos, assim como transportando aquelas personagens que o escritor português cria por meio de palavras para um meio de aspectos, digamos, mais físicos.

#### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; Revisão da tradução Marina Appenzeller). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDES, Joana Duarte. *Os Maias da TV Globo e a construção da personagem: Afonso da Maia e Maria Eduarda*. Matraca, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, jul./dez. 2008.

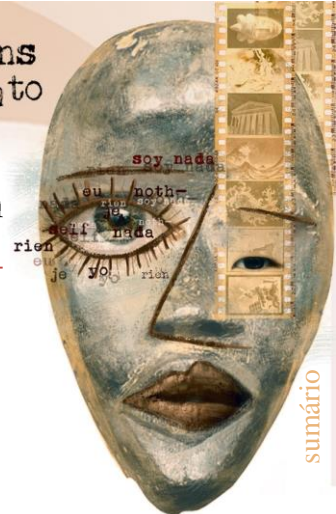
BRAIT, Beth. *A personagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

FLORY, Suely F. V.; MOREIRA, Lúcia C. M. de Miranda. *Uma leitura do trágico na minissérie Os Maias: a funcionalidade dos objetos na trama ficcional*. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

OS MAIAS. Adaptação de Maria Adelaide Amaral, João Emanuel Carneiro e Vincent Villari. Direção de Emílio di Biasi e Del Rangel. Direção geral de Luiz Fernando Carvalho. Rede Globo de Televisão, 2001. 4 DVDs (940 minutos), color.

ZONTA, Grazielle Aline; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos em transformação no processo de criação teatral. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300013)>. Acesso em: 08 abr. 2014.



## AS ESPECIFICIDADES E RELAÇÕES ENTRE A LINGUAGEM VISUAL E VERBAL

Melissa Ansbach Garabeli (Graduada) – UEPG

Phellip William de Paula Gruber (Graduado) – UEPG

O contexto contemporâneo desestabilizou as diversas formas de interação na sociedade. Os gêneros antes isolados e definidos passam agora a serem constituídos por um caráter híbrido.

O Hibridismo é um termo que teve origem no âmbito cultural. Através da globalização, tornou-se possível o estabelecimento de relações entre as mais variadas culturas, propiciando assim uma “mistura” das mesmas, ou seja, uma “hibridização cultural”.

Para Burke (2010, p.14),

A globalização cultural envolve hibridização. Por mais que reajamos a ela, não conseguimos nos livrar da tendência global para a mistura e a hibridização, do curry com batatas fritas - recentemente eleito o prato favorito da Grã-Bretanha - às saunas tailandesas, ao judaísmo zen, ao Kung Fu nigeriano ou aos filmes de Bollywood[...].

Este conceito de Hibridismo foi também aplicado às Artes Visuais, com o intuito de denominar a mistura de linguagens ou elementos artísticos distintos numa única obra. (CATTANI, 2007)

Neste horizonte de novas produções, o Livro Infantil Ilustrado surge como um novo gênero, em resposta ao Livro Ilustrado já convencionalizado. Segundo Martin Salisbury e Morag Styles (2013, p. 7), “o Livro Ilustrado atual é definido pelo uso de imagens sequenciais, geralmente em conjunto com um pequeno grupo de palavras, que transmitem o significado da narrativa”. Embora os autores se refiram ao Livro Ilustrado como sendo o mesmo gênero do Livro Infantil Ilustrado, os próprios esclarecem as discrepâncias da relação entre palavra/imagem: “no Livro Infantil Ilustrado as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa.” (SALISBURY; STYLES, 2013, p.7).

A importância narrativa da imagem e da palavra citada revela a expressão única entre as duas formas de linguagem no Livro Infantil Ilustrado, relação esta que será trabalhada ao longo do texto.

Segundo Miriam Lifchitz Moreira Leite (1998, p. 39), por muito tempo o texto verbal foi considerado como o meio fundamental de expressão. Para ela, “Os textos visuais, associados com maior frequência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa.”. Mas, ao longo dos anos esses pensamentos passaram por alterações relevantes e “o texto visual vem sendo redescoberto como forma tradicional e oral de comunicação” (LEITE, 1998, p. 39). Como citado nos parágrafos anteriores, as imagens não tem apenas um caráter decorativo nos Livros Infantis Ilustrados e muito menos são dispensáveis, pois possuem igual importância ao texto verbal e assim, ambos contribuem para a compreensão da narrativa.

Salisbury e Styles (2013) relativizam ainda o público a qual se destina o Livro Infantil Ilustrado, questionando a suposição de que se trata de literatura para crianças. Afirmam que a criação dos Livros Infantis Ilustrados tem tomado um novo rumo e atingido um público mais abrangente. Segundo os autores, o interesse em obras com esta linguagem vai além do público infantil, atingindo o campo das Artes, literatura, design e pesquisas acadêmicas.

Apesar dos Livros Infantis Ilustrados e dos Livros Ilustrados possuírem uma série de divergências, estes se equiparam por utilizarem duas formas de linguagem: verbal e visual. Transpondo para a terminologia semiótica, podemos afirmar que se tratam de dois conjuntos de signos: convencional e icônico. O primeiro não tem caráter representativo e não significa nada se não possuímos o código, ou seja, precisamos saber o que são as palavras e compreender seu significado para que tenha sentido. Já o segundo conjunto de signos (icônico) é totalmente representativo. Para entendermos um ícone simples não precisamos de um conhecimento “superior”, mas simplesmente estar inserido no contexto cultural. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

## 1. ICONOTEXTO

As linguagens (ou conjuntos de signos), se colocadas em outros contextos, poderiam ser lidas individualmente. Mas quando se trata dos Livros Ilustrados ou dos Livros Infantis Ilustrados, é imprescindível a inter-relação dessas linguagens. Para que se compreenda

essa inter-relação, surge um novo conceito. Nikolajeva e Scott citam Hallberg (1982) que define o *iconotexto* como sendo “uma entidade indissociável de palavra e imagem, que cooperam para transmitir uma mensagem.” (HALBERG apud NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.21). Assim, o iconotexto passa a ser a linguagem pela qual nos apropriaremos para nos referirmos aos elementos narrativos do Livro Infantil Ilustrado. Nesse sentido, é de extrema importância ressaltar que a imagem não se apresenta com um caráter unicamente icônico, mas colabora para uma unidade de sentido que viabiliza as relações visuais e verbais na história comunicada.

Na maioria dos casos, as ilustrações funcionam como um acompanhamento visual para as palavras, uma inspiração ou auxílio para a imaginação, com o objetivo de enriquecer a experiência da leitura. Porém, no caso dos Livros Ilustrados, as palavras e as imagens se completam, para dar um significado geral à obra; nem as palavras, nem as imagens, quando utilizadas isoladamente, fazem algum sentido. Elas funcionam em uníssono. (SALISBURY; STYLES, 2011, p. 89)

Em outras palavras, o iconotexto é muito mais do que simplesmente a junção das duas linguagens. É através dele que a narrativa da história se completa. Nem palavras nem ilustrações dispõem de coerência separadamente.

No Livro Infantil Ilustrado, bem como no Livro Ilustrado, as palavras e as imagens são consideradas signos complexos. Como afirma Nikolajeva e Scott (2011, p. 14):

As figuras nos livros ilustrados são signos icônicos complexos, e as palavras, signos convencionais complexos; entretanto, a relação básica entre os dois níveis é a mesma. A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais, é principalmente narrar.

Assim, observamos que são infinitas as possibilidades de interação entre palavra e imagem nos Livros Infantis ilustrados, assim como as leituras que podem ser feitas através dessa interação.

No livro *Adivinha quanto eu te amo*, escrito por Sam Mcbratney ilustrado por Anita Jeram (2011), percebemos a maneira com que as linguagens se entrelaçam e geram uma nova sentença, ou seja, um novo texto. Podemos visualizar na Figura 1, que o mesmo coelhinho escrito, que salta para lá e para cá, está presente na imagem que leva o leitor a ir para lá e para cá com o seu olhar. Existe uma movimentação durante o processo da leitura. Isso é uma característica própria do Livro Infantil Ilustrado.



Figura 1 – Páginas 20 e 21 do livro Adivinha o quanto te amo

Fonte: JERAM, Anita; MCBRATNEY, Sam. **Adivinha quanto eu te amo**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

Embora o Livro Infantil Ilustrado auxilie a criança no processo de leitura do iconotexto, a forma com que a ilustração aumenta, contradiz ou expande as palavras, desenvolve a narrativa de uma maneira complexa.

## 2. ENTRE PALAVRA E IMAGEM

Para que o processo da leitura do iconotexto seja eficaz e considerando que haverá sempre para o leitor o espaço a ser preenchido, onde ele executa o seu papel, devemos observar:

Se palavras e imagens preencherem suas respectivas lacunas, nada restará para a imaginação do leitor e este permanecerá um tanto passivo. O mesmo é verdade se as lacunas forem idênticas nas palavras e imagens (ou se não houver nenhuma lacuna). (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.32).

Esta citação é pertinente para afirmarmos que as lacunas, no Livro Infantil Ilustrado, são de extrema relevância, uma vez que possibilitam ao leitor diversas formas de leituras e interpretações do Iconotexto. Quando as lacunas da imagem são preenchidas pelo texto ou quando as lacunas do texto são preenchidas pela imagem, temos uma categoria que

chamamos de *complementar*, e quando as lacunas do texto são as mesmas lacunas da imagem, chamamos de *simétrica*.

Sendo assim, é válido conhecer as diferentes relações entre palavra e imagem para que possamos analisar as produções de Livros Infantis Ilustrados e reconhecer quando existem ou não lacunas na narrativa para saber diferenciá-las.

Para que as lacunas se façam presentes nos Livros Infantis Ilustrados, é interessante que as narrativas verbal e visual se contradigam ou produzam informações alternativas de alguma forma. Essas possibilidades podem receber alguns nomes que variam de acordo com cada situação. Por exemplo: reforço, contraponto, antecipação ou expansão. Por isso, os Livros Ilustrados “não são simples coleções de imagens [...]”. Esse é um meio no qual as páginas podem ser vistas em termos de aberturas e de livre exploração das interações de dois meios.” (HUNT, 2010, p. 234).

## 2.1 Reforço e expansão

O reforço em um Livro Infantil Ilustrado desempenha a função de acentuar ou fortalecer a narrativa, seja ela verbal ou visual, dependendo do caso. Quando o reforço é presente na narrativa, normalmente a expansão também aparece para que o texto obtenha lacunas que somente o reforço não consegue criar.

O reforço e a expansão podem aparecer também como “Função Completiva” e “Função de Amplificação”, de acordo com Sophie Van Der Linden (2010, p. 125). Para ela, a função completiva “deve intervir com uma expressão que demonstre alguma abertura, ou até uma interrogação, posicionando-se numa expectativa em relação ao outro.”. Com relação à função de amplificação, a pesquisadora afirma que, em se tratando da relação palavra/imagem, ocorre que “Um pode dizer mais que o outro sem contradizê-lo ou repeti-lo”. (LINDEN, 2010, p. 125).

## 2.2 Contraponto

Outro tipo de relação entre palavra e imagem é o que chamamos de contraponto. O contraponto é mais difícil de ser encontrado nos Livros Infantis Ilustrados, uma vez que “exige mais” do autor e/ou ilustrador na elaboração da narrativa. Ele age na história com função de contrapor as duas formas de linguagem (verbal e visual). A autora francesa Sophie Van Der Linden (2010, p. 125) define o contraponto:

Uma das expressões pode se caracterizar como contraponto da outra, particularmente por uma quebra das expectativas geradas pela instância da primeira, não mencionando, por exemplo, um elemento que no entanto é central.

O contraponto pode ser encontrado de diversas maneiras nos Livros Infantis Ilustrados, sendo elas no endereçamento, no estilo, no gênero ou modalidade, por justaposição, na perspectiva ou ponto de vista, na caracterização, de natureza metafictícia e no espaço e no tempo. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Assim, quando o Livro Infantil Ilustrado deixa lacunas (textuais e visuais) para que dois públicos distintos (crianças e adultos) consigam preenchê-las de formas diferentes, isto significa que o autor buscou um *contraponto no endereçamento*, ou seja, um contraponto para o público ao qual se destina o livro. Esta forma de contraponto possibilita a *dupla audiência*, que as autoras Nikolajeva e Scott (2011, p. 39) definem quando afirmam que “muitos livros ilustrados são claramente destinados a crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em diversos níveis com ambos os públicos.”

O *contraponto no estilo* é encontrado no Livro Infantil Ilustrado quando há ironia em apenas uma das narrativas (verbal ou visual). Estas ironias podem aparecer em contradições das narrativas como “sério/humorístico, romântico/realista, realista/ingênuo [...], histórico/anacrônico [...], “artístico”, “popular”” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 42), dentre outras.

No livro *Gildo*, apresentado na Figura 2, escrito e ilustrado por Silvana Rando (2010), percebemos a ironia da imagem com relação à palavra. Enquanto a narrativa verbal está afirmando que Gildo ficou “só um pouquinho” triste pela bexiga dele ter murchado, a ilustração apresenta Gildo chorando muito pelo acontecido.





Figura 2 – Página 23 do livro *Gildo*

Fonte: RANDO, Silvana. **Gildo**. 9. ed. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2010.

Outra forma de contraponto ocorre *no gênero ou modalidade*. Este aparece nos livros de uma forma mais evidente. Neste caso, as palavras e as imagens se contrapõem no quesito realista/fantástico, sendo que normalmente as palavras apresentam a história “realista” e as imagens narram uma fantasia, como se a primeira fosse a fala da criança e a segunda o que a criança de fato imagina.

O contraponto ainda pode se apresentar *na perspectiva ou ponto de vista* contrário da criança e a narrativa do adulto, sendo capaz de manifestar atitudes ideológicas diferentes e contradições na construção de gênero. Segundo as autoras Nikolajeva e Scott (2011, p.44), um exemplo de construção de gênero no Livro Infantil Ilustrado poderia ser “enquanto as palavras são “feministas”, as imagens podem expressar estereótipos de gênero conservadores, e vice-versa.”

As narrativas no Livro Infantil Ilustrado são capazes ainda de mostrar personagens que não existem em uma das linguagens (verbal ou visual) ou até mesmo que se contrapõem. Por exemplo, quando as palavras apresentam um personagem que nas imagens aparece de forma diferente ou quando as imagens retratam um personagem que não existe no texto verbal e de forma inversa. No livro *Gildo*, percebemos que um personagem, não descrito pelas palavras, de alguma forma, aparece em todas as páginas. Este personagem é caracterizado por uma barata, que acompanha Gildo em todos os lugares por onde ele anda. Na Figura 3, notamos que a barata se encontra embaixo da cama de Gildo.



Figura 3 – Página 13 do livro *Gildo*

Fonte: RANDO, Silvana. **Gildo**. 9. ed. São Paulo: Editora Brinquedo-Book, 2010.

No *contraponto de natureza metafictícia*, o uso de metáforas pelas palavras é bastante presente e as ilustrações dessas metáforas acabam sendo elaboradas de forma literal ou explorando possibilidades diversas de enquadramento. Isto pode ser notado no livro *Vestido de Menina* (Figura 4), escrito por Tatiana Filinto e ilustrado por Anna Cunha (2011). Neste exemplo, o texto verbal se utiliza de uma metáfora para falar das conversas que a família da menina (protagonista) tem durante as refeições e a imagem comunica a metáfora de maneira literal.



Figura 4 – Livro *Vestido de menina*

Fonte: FILINTO, Tatiana; CUNHA, Anna. **Vestido de menina**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.

Por fim, devemos salientar que a associação entre espaço e tempo, tratados nos Livros Infantis Ilustrados, não pode coincidir na relação entre palavra e imagem. As palavras são limitadas quanto ao espaço, uma vez que conseguem apenas descrevê-lo. Porém, é através da narrativa verbal que encontramos um meio de comunicar o tempo. Cabe à imagem explorar as dimensões espaciais da narrativa verbal. Somente com a “interação de palavras e imagens que novas e fascinantes soluções podem ser encontradas.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.45). A estas relações dá-se o nome de *contraponto no espaço e no tempo*.

Neste sentido, o contraponto é fundamental no que diz respeito a criar lacunas para o leitor completá-las, pois o instiga a imaginar possíveis realidades e a compor diversas interpretações.

### 2.3 Antecipação

A última forma de relação palavra/imagem se denomina *antecipação*. Por mais que os autores estudados não façam nenhuma análise acerca deste tema, nós conseguimos visualizar com certa frequência o seu uso nos Livros Infantis Ilustrados. A antecipação se trata de uma espécie de “flashforward” usado para indicar algo que acontecerá mais adiante. Para entendermos melhor, utilizaremos o livro *Lino*, escrito e ilustrado por André Neves (2011).<sup>1</sup>

Na primeira página dupla do livro, mostrada na Figura 5, a narrativa textual começa afirmando que “Naquela manhã, Lino acordou triste. Lua havia desaparecido da loja de brinquedos.” Observamos que a ilustração apresenta uma mesa em que vários brinquedos olham para um ponto em comum, que no caso é o próprio Lino. Isto é comunicado a direita, no centro da segunda página, estando Lino com o olhar triste. Se repararmos à esquerda de Lino, há uma pequena estrela. Analisando as duas narrativas separadamente, percebemos que elas se conectam, mas que nada há escrito sobre a pequena estrela ao lado de Lino.

---

<sup>1</sup> Conceito de Umberto Eco (1994) que significa fazer referência prévia de um acontecimento futuro.

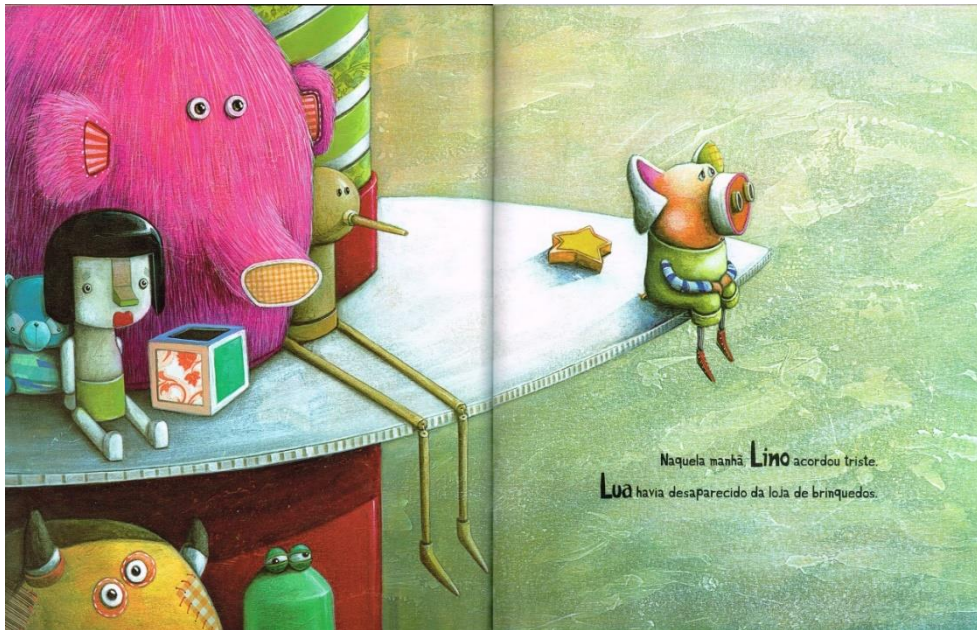


Figura 5 –  
Livro *Lino*

Fonte:  
NEVES,  
André.  
**Lino**. São  
Paulo:  
Editora  
Callis,  
2011.

Entretanto a história continua até o momento em que Lino é comprado da loja de brinquedos por uma menina, conforme mostra a página da Figura 6. Nesta página lemos: “Quando a caixa abriu, Lino encontrou uma menina que se chamava Estrela. [...]” e a imagem mostra exatamente o que a narrativa textual afirma. O texto nas primeiras páginas não indicava a presença posterior da Estrela, mas a imagem apresentava uma pequena estrela ao lado de Lino. Assim, a cena se torna uma previsão, ou antecipação, do que iria acontecer.

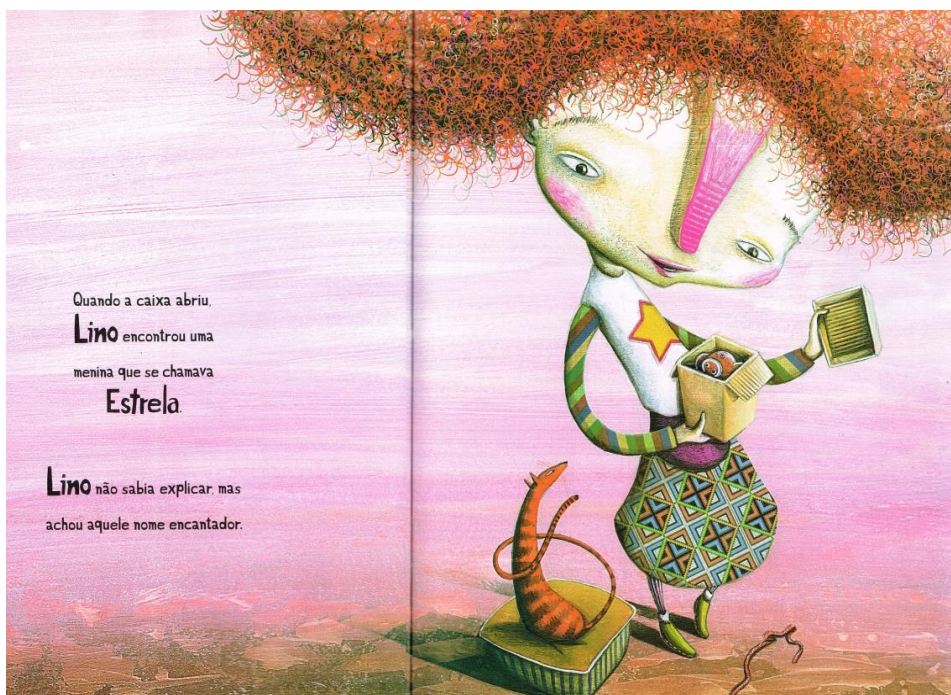


Figura 6 –  
Livro *Lino*

Fonte:  
NEVES,  
André. **Lino**.  
São Paulo:  
Editora Callis,  
2011.

Todas estas relações entre palavra/imagem são mais comuns de serem visualizadas em livros em que o autor e o ilustrador têm afinidade e compactam com pensamentos próximos; quando o ilustrador já tem base teórica e experiência em ilustrar textos verbais já prontos; ou ainda, em que ambos são a mesma pessoa. Isto pelo motivo de que é preciso “negociar” qual narrativa receberá a maior presença da história e em que momento estarão as lacunas.

Para finalizar, abordaremos uma questão relevante que precisa ser entendida antes de darmos sequência às etapas seguintes. Existem diferenças entre gêneros de livros infantis. Eles podem ser confundidos facilmente se não obtivermos um conhecimento prévio do assunto com foco na análise de diferentes narrativas.

### 3. DIFERENÇAS NARRATIVAS

Para entendermos melhor o que é o Livro Infantil Ilustrado, precisamos ter conhecimento das diversas formas de interação entre palavra e imagem. Para isso, precisamos retomar o conceito de Iconotexto, lembrando que este é uma narrativa resultante da união de duas outras narrativas (visual e verbal).

As autoras Nikolajeva e Scott (2011), defendem que existem várias formas de livros com imagens. Alguns não são propriamente livros ilustrados. Assim como há livros que contêm somente imagens e os livros que são somente escritos. Aos livros que contêm unicamente imagens, dá-se o nome de Livro-imagem. O contrário é um texto sem imagens. Dentro desses dois grupos, existe uma lista extensa, onde o Livro Ilustrado aparece centralizado (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

A diferença essencial entre esses tipos de narrativas se encontra basicamente no iconotexto. O Livro Ilustrado e o Livro Infantil Ilustrado são uma das raras formas de livros em que o iconotexto aparece, as demais formas contêm apenas narrativas separadas, ou somente uma das narrativas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> As Histórias em Quadrinhos também se utilizam do Iconotexto, porém, como são caracterizados por elementos próprios (tipos de balões, quadros, sequência de imagens, dentre outras) diferem-se fundamentalmente como gênero.

A principal confusão está relacionada aos Livros Ilustrados e aos Livros com ilustração. Contudo, há uma diferença significativa entre eles. Isto pode ser explicado pelo uso do iconotexto. Linden (2011, p.24) nos auxilia para compreender esta diferença:

**LIVROS COM ILUSTRAÇÃO:** Obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa. [...]

**LIVROS ILUSTRADOS:** Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto [...]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens.

No Livro com ilustração, o iconotexto não está presente. Neste caso, ocorrem as narrativas verbal e visual de forma separada. Normalmente, a imagem é simplesmente um acompanhamento para as palavras ou uma mera “decoreção”. O texto se mostra independente das imagens e as imagens aparecem simplesmente como figuras, ou seja, sem nexos e longe do texto. Como afirmam Nikolajeva e Scott (2011, p.31), “Isso significa que o texto pode ser lido e apreendido de modo independente e, de fato, o produto final não é um livro ilustrado, mas um livro com ilustração.” No Livro Ilustrado, tanto as palavras quanto as imagens não “sobrevivem” sozinhas.

## REFERÊNCIAS

BERNARDI, Hermes; NEVES, André. **Planeta Caiqueria**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. 3. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2010.

CATTANI, Icleia. **Mestiçagens na Arte Contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

FELDMAN-BIANCO, B.; MOREIRA LEITE, M. L. (orgs.) **Desafios da Imagem**. Campinas: Papyrus, 1998.

FILINTO, Tatiana; CUNHA, Anna. **Vestido de menina**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.

LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

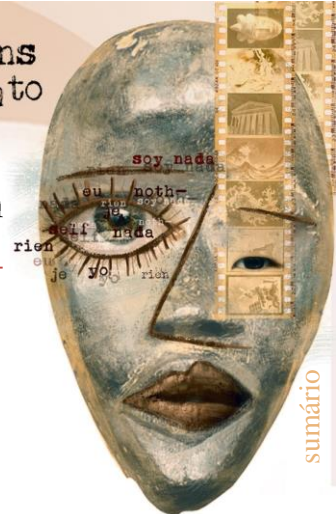
MCBRATNEY, Sam; JERAM, Anita. **Adivinha quanto eu te amo**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Editora Callis, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

RANDO, Silvana. **Gildo**. 9. ed. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2010.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro Infantil Ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Editora Rosari, 2013.



## ATA DE REUNIÃO EM ESPANHOL: TEMPO VERBAL EM GÊNERO DISCURSIVO

Luizete Guimarães Barros (doutora) – UEM

### 0-Introdução

Como professora de espanhol no curso de Letras, atuando atualmente na graduação em Secretariado, apresentamos neste artigo os resultados parciais de uma pesquisa sobre um dos gêneros discursivos do universo burocrático: ata de reunião.

Interessada em descrever a estrutura dos textos com os quais opera uma secretária, esta investigação reúne dezesseis atas de reunião em espanhol de países como: Costa Rica, Espanha e México. Deste material coletado pela internet, selecionamos seis exemplares que serão examinados nestas páginas, segundo ponto de vista didático e temporal.

### 1-Repertório didático

A análise do material discursivo é feita de acordo com uma perspectiva didática, a princípio. Como é recente nossa atuação de lecionar espanhol em curso de graduação em Secretariado, cujo objetivo é instrumentalizar os alunos no uso oral e escrito da língua espanhola, examinamos o material didático existente na biblioteca da UEM sobre espanhol para negócios. Deste acervo constam, aproximadamente, vinte e sete obras, publicadas por editoras espanholas em sua maioria, exceção feita à obra da Profa. Adja A. B. B. Durão, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, cujo título consta da bibliografia final.

A maioria dessas obras são compostas de um volume único, seguido por material oral apresentado em CD complementar, exceção feita a uma coleção didática em três volumes – **En equipo.es** – que compreende três níveis de ensino – básico (*nivel elemental* – A1/A2), intermediário (*nivel intermedio B1*), e avançado (*nivel avanzado B2*). A indicação por letras obedece as categorias estabelecidas pelo Marco Comum Europeu de Referências para as Línguas (MCERL) que estabelece três níveis de proficiência em língua(s) estrangeira(s): A – nível básico, B – intermediário e C – avançado, sendo que



cada um deles se subdivide em dois outros níveis, indicados por números – 1 e 2. Há que frisar que o terceiro volume do método em questão se destina ao nível B2, o mais avançado, segundo esta proposta de ensino. (Para o MCERL, ver OLIVEIRA e WILDNER, 2011, p. 23 - 29)

A coleção didática **En equipo.es** está composta de três níveis, e para cada um deles são apresentados três livros, sendo um livro-texto para o aluno acompanhado de CD, outro livro de exercícios, e um livro do professor com fichas, slides para complementação, atividades de internet, agenda do professor e sugestões de avaliação. Sobre a divisão didática em séries, nos é útil o relato da coordenadora de um curso da Universidade de São Paulo, a autora de material didático para o ensino de espanhol, professora Fátima Cabral Bruno. Em comunicação apresentada no VII Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado em setembro de 2012 em Salvador, pudemos conhecer sua experiência como coordenadora de um curso de extensão na USP, em São Paulo. Pelo anseio de modificar as concepções dos cursos de língua estrangeira que costumam se organizar em etapas, tais como “básico”, “intermediário” e “avançado”, ela, como coordenadora do curso, insatisfeita com essa terminologia, propôs à sua equipe de professores uma alteração terminológica que atendesse mais ao conteúdo discursivo e gramatical do material estudado, do que à etapa de aprendizagem em que aluno se encontra. Para tanto, decidiram pela seguinte reformulação: chamar de “foco no presente”, “foco no passado” e “foco no futuro”, os três semestres iniciais de aprendizagem linguística. São palavras suas:

Na tentativa de romper com o modelo básico, intermediário e avançado e, conseqüentemente, com o imaginário de que o espanhol seria uma língua fácil para o brasileiro, resolvemos dar ao curso o nome: Curso de introdução à língua espanhola, dividido em três semestres letivos: Foco no presente, Foco no passado e Foco no futuro.” (CABRAL BRUNO, 2012, p. 393 - 394)

A determinação de sua proposta de nova designação para os níveis de aprendizagem em língua estrangeira se baseia, principalmente, na perspectiva gramatical de apresentar em sequência os tempos verbais, de maneira que o aluno iniciante se centre no “foco no presente”, o do segundo semestre se concentre no “foco no passado”, ficando para o do terceiro ano o “foco no futuro”. E chamo a atenção para essa classificação que coloca o tema dos tempos verbais como a coluna de sustentação da aprendizagem de espanhol

como língua estrangeira. Devo dizer também que o conteúdo didático da coleção **En equipo.es** segue, em linhas gerais, a determinação desta autora.

Ao adotar, no entanto, esta divisão, surge um problema de adaptação ao universo do secretariado. Nossa pergunta é se os gêneros discursivos característicos dos negócios, a saber – *curriculum vitae*, carta formal, memorando, relatório, ata de reunião, contrato de trabalho, contrato de compra e venda, entrevista de trabalho, nota promissória, manual de instrução, etc...- representam a necessidade de apresentação dos tempos verbais da maneira proposta. Isto é, nossa dúvida repousa no fato de que o tempo passado ganha espaço especial nesta abordagem – reservado ao segundo nível de curso. No entanto, será que esse tempo verbal predomina no material discursivo do mundo dos negócios e do comércio? Para responder essa pergunta central, nos valem da teoria discursiva de autores que examinam um vasto material bibliográfico.

## 2- Repertório temporal-discursivo

A inovadora ideia de divisão dos cursos em sequência de presente – passado – futuro, proposta para um curso livre de espanhol como língua estrangeira destinado a alunos brasileiros de interesses diversos, se baseia em aspectos gramaticais e discursivos. Por essa razão, recorreremos a dois autores que tratam a questão temporal do ponto de vista discursivo para examinar a adequação desta iniciativa prática aos postulados teóricos. São eles: o francês Benveniste e o alemão Weinrich.

Esses autores partem do francês, língua que apresenta duas formas de pretérito perfeito – o simples e o composto, de maneira similar ao sistema espanhol. Ainda que haja características diversas de emprego do “*passé composé*” e do “*pretérito perfecto compuesto*” nas duas línguas, há possibilidade de paralelo entre o esquema discursivo apresentado por esses autores, conforme expomos a seguir, começando por Benveniste. Insatisfeito com a maneira como as gramáticas do francês explicam o sistema verbo-temporal desta língua, no conhecido livro **Problemas de lingüística geral**, Benveniste apresenta o artigo “As relações de tempo no verbo francês”, em que o autor explica que as formas verbais se organizam em dois sistemas: o da história e o do discurso. O discurso, segundo essa teoria, compreende a língua falada, em que um eu fala a um tu, em diálogos diretos em que intervém o presente, o pretérito perfeito composto,

principalmente. A fala do personagem de um romance, segundo essa teoria, se manifesta como “discurso”, sendo que a parte narrada por um narrador onisciente numa novela ou romance compreende a “história”, segundo esse autor.

Benveniste reconhece o discurso como o modelo que se aproxima à língua falada de todos os dias, isto é, ao discurso chamado de “primário”, segundo Bakhtin (2011, p. 263). De acordo com o linguista francês, a carta, o teatro, a autobiografia são formas discursivas classificadas como “discurso”. O “*passé composé*” – pretérito perfeito composto - francês é a forma verbal típica do discurso, assim como o presente e futuro do indicativo.

Ilustramos abaixo uma classificação das formas verbais predominantes no discurso – lembrando que esse autor nos dá apenas as formas conjugadas em terceira pessoa do singular, em francês. Como o discurso se assemelha ao diálogo em que um “eu” se dirige a um “tu”, dispomos no esquema abaixo as formas conjugadas em língua francesa em terceira e primeira pessoas do singular dos verbos “*courir*”, “*faire*”, e “*écrire*”, seguidas das primeira e segunda pessoas do singular do verbo “*vender*” espanhol, conforme se vê em:

DISCURSO –(yo-tú) - LÍNGUA FALADA

Presente – *il court – je fais – j’écris – vendo/vendes*

Futuro – *il courra – je ferai – j’écrirai – venderá/venderás*

Pretérito Perfecto (*passé composé*) – *il a couru – j’ai fait – j’ai écrit – he vendido/has vendido*

Pretérito Imperfeito – *il courrait – je ferais – j’écrivais – vendía/vendías*

Pretérito. Pluscuamperfecto – *j’avais courut – j’avais écrit – había vendido/habías vendido*

O pretérito imperfeito seria a única forma verbal comum ao discurso e à história, na qual intervém o pretérito perfeito simples, o condicional. Formas como o presente de indicativo e o futuro estão excluídas da enunciação histórica, segundo essa teoria que chama o pretérito perfeito simples de “aoristo”. As formas temporais predominantes da enunciação histórica que caracteriza a novela, o romance, o conto, a fábula, isto é, a narrativa escrita que traz um narrador em terceira pessoa, podem ser simplificadas no esquema abaixo, que traz a terceira pessoa do singular do verbo francês “*courir*”, seguido do verbo espanhol “*vender*”:

HISTÓRIA – (3º pessoa) – TEXTO ESCRITO

Aoristo (*passé simple*) *il courut – vendió*

Pretérito Imperfecto – *il courrait – vendía*  
Condicional – *il courrait – vendería*  
Pretérito Pluscuamperfecto – *il avait courut – había vendido*  
Prospectivo – *il devait courut – il allait écrit – debía vender/iría vender*

Neste particular, Benveniste teve seguidores, e dentre eles destacamos o linguista alemão Harald Weinrich (1964), que desenvolveu o breve artigo de Benveniste, e a ele acrescentou fartos exemplos, num livro intitulado *Tempus*. Lemos a versão em espanhol que chega a conclusões semelhantes à do linguista francês sobre a divisão entre as formas temporais. Weinrich, no entanto, chama de “mundo narrado” aquilo que o autor francês reconhece como “história”, e chama de “mundo comentado” o que Benveniste define como “discurso”. Por essa razão, trazemos um esquema em que as formas temporais predominantes determinam as categorias criadas por esses autores:

Salientamos que o quadro abaixo traz os dois grupos verbais – grupo verbal I, conhecido como “mundo comentado” e grupo verbal II, ou “mundo narrado”. Nele se classificam os tempos mais frequentes em colunas que se correspondem, de maneira que se vê não haver correspondência no “mundo comentado” das formas correspondentes ao “*passé simple*” francês, ou pretérito perfeito simples espanhol – *vendió*, nem à forma do pretérito anterior *hubo vendido*.. São, portanto, mais numerosas as formas do mundo narrado, conforme se vê em:

GRUPO TEMPORAL I  
(Mundo comentado)  
*habrá vendido*  
*venderá*  
*va a vender*  
*vende*  
  
*ha vendido*  
  
*acaba de vender*  
*está vendiendo*

GRUPO TEMPORAL II  
(Mundo narrado) (Weinrich, 1967, p. 194-5)  
*habría vendido*  
*vendería*  
*iba a vender*  
*vendía*  
*vendió*  
*había vendido*  
*hubo vendido*  
*acababa de vender*  
*estaba vendiendo*

São sete formas no mundo comentado e nove formas no mundo narrado, em que prevalecem as formas em “-ía”. Essa divisão nos importa para o estabelecimento da estrutura verbo-temporal das formas recorrentes em textos do universo discursivo do curso de secretariado.

### 3- Gêneros do discurso

Para Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros do discurso são produzidos em diversidade, devido às inúmeras possibilidades da atividade humana. Cada esfera social comporta um repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que a sociedade se desenvolve. Esse autor distingue os gêneros em dois conjuntos: o primeiro compreende os chamados gêneros discursivos primários que são como réplicas do diálogo cotidiano, e se relaciona à oralidade, conversas, discussões e debates. O segundo conjunto abarca os gêneros secundários, que são produzidos em situações discursivas construídas e surgem na comunicação cultural mais complexa, compreendida pelo universo artístico, científico, sociopolítico, literário, e, principalmente, pela linguagem escrita.

Segundo essa visão, Bakhtin concebe os gêneros discursivos a partir da categoria primária, da conversa habitual e do diálogo. A partir desse primeiro tipo discursivo, que caracteriza a fala em que intervém um falante e um ouvinte, predomina o tempo presente, na linguagem prosaica que cumpre funções rotineiras, tais como: dar e pedir informações, falar por telefone, se apresentar, compreender instruções de uso ou prescrições, elaborar e compreender listas de compras, etc..

O segundo conjunto compreende outros gêneros mais complexos. Isto é, a linguagem prosaica do dia-a-dia se complica dado o aspecto simbólico da linguagem, a interferência de necessidades poéticas, etc.. O caráter representativo da língua literária equivale a certo grau de complexidade discursiva - segundo grau na sequência de estudos de língua espanhola – em que outros gêneros intervêm: o conto, a narrativa, a novela, etc.. Razão pela qual se nomeia de “foco no passado” o curso de espanhol 2 em que o aluno deve contar com a memória para recordar fatos passados de sua história e da história dos demais.

A sociedade burocrata tem criado uma infinidade de gêneros, dada a atividade escrita, em que se proliferam necessidades de tipos de discurso específicos, a depender da área de atuação do profissional. Essa complexidade faz que se amplie o leque de funções, representadas por meio de: petições, convites, réplicas, notas, observações, ensaios, anúncios publicitários, memorandos, atas, contratos de compra e venda, notas

promissórias, notas fiscais, etc..Vários destes textos fazem parte dos gêneros orais e escritos que o universo burocrático do secretariado deve abarcar, e dentre eles ressaltamos a ata de reunião.

#### 4- Gênero discursivo: ata de reunião

A inquietação que fez nascer essa pesquisa é se os verbos no passado predominam em gêneros discursivos do secretariado. Para tanto, lembramos de textos burocráticos em português em que a expressão em pretérito perfeito parece prevalecer, e nos vem à mente um trecho que você, luso-falante, reconhecerá imediatamente: “o presidente encerrou esta reunião, que foi lavrada na presente ata”.(<http://www.blogodorium.com.br/aprenda-a-elaborar-atas-de-reunioes-veja-modelos/#ixzz3cyXAynu8> Acesso 13-6-2015).

Nele você identifica as formas sublinhadas em terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, e reconhece que se trata de um final convencional de um texto de ata de reunião, no qual impera o emprego do passado, em português.

Essa experiência pessoal de pensar na língua materna para, posteriormente, tratar o mesmo tema em língua estrangeira norteia os estudos de linguística aplicada que leva em consideração a base empírica do aprendiz no estudo de outra língua. E coloca como base a necessidade de que materiais didáticos destinados ao ensino de espanhol como segunda língua mencione o universo linguístico do aprendiz em questão.

Como o material didático examinado trata apenas de um livro didático escrito por e para brasileiros, a referência ao português para o estabelecimento de paralelos de comparação não consta do material examinado. A coleção **En equipo.es** traz apenas um exemplo em espanhol de texto de ata de reunião, em que prevalece o presente do indicativo, diferentemente deste encerramento em passado, em português.

Dada nossa dificuldade em encontrar material especializado sobre os gêneros discursivos do universo secretarial, recorremos à internet, onde procuramos material sobre como se redige uma ata em português, e encontramos que “todos os verbos descritivos de ações da reunião usados no pretérito perfeito do indicativo (disse, declarou, decidiu...)”. <http://efetividade.net/2007/09/modelo-de-ata-desempenhe-o-secretariado-de-reunioes-com-efetividade.html>

Essa prática de preferir formas em pretérito na redação de atas é norma nas reuniões de departamento da universidade em que atuo, por exemplo. Essa, no entanto, parece não ser a forma usual em espanhol atual, já que o pouco material discursivo existente nos livros consultados nos traz a tradução da expressão anterior com verbo em presente, em: “*se levanta la sesión*”. (Ver **En equipo.es 3**, p. 171)

A análise dos dezesseis textos em espanhol de ata de reunião coletados nesta pesquisa mostra, a princípio, maior frequência de formas conjugadas em presente do indicativo, exceção feita a apenas um texto. Trata-se de uma reunião na cidade do México para discutir a situação de empregados que foram demitidos sem justa causa, da qual transcrevemos algumas partes, sublinhando os verbos conjugados:

*Junta de Recursos Humanos para el caso de demandas por despido injustificado México, D.F., 5 de Agosto del 2007. Sala de Juntas Bicentenario 11:00 am.*  
*La junta celebrada el día de hoy, Miércoles 5 de Agosto del 2007, a las 11:00 am en la Sala de Juntas Bicentenario con motivo de los casos de 2 empleados que laboraron en la empresa hasta el 18 de Junio del presente año y han presentado demandas de despido injustificado ante las autoridades correspondientes, contó con la presencia del director del departamento de Recursos Humanos el Lic. Rodolfo Lara Hueso, el Subdirector de dicho departamento, el Lic. Genaro Trueba García, los asesores que tramitaron los despidos: la Lic. María Fuentes Lomeli y el Lic. Ramiro González Orozco, también estuvieron presentes dos representantes del Departamento de Asuntos Jurídicos de la empresa: el Lic. Roberto Cavazos Rodríguez y la Lic. Margarita Sáenz Lorenzo. [...] La reunión duró 3 horas con 45 minutos, tiempo en el que se estudiaron los 2 casos, para lo que fue necesario revisar los expedientes laborales de los 2 implicados, su puesto, rendimiento y tiempo que laboraron en la empresa. El primero fue el Lic. Ignacio López López quien desempeñaba el puesto de asesor financiero, su desempeño fue descrito como “Muy Bueno” por parte del Director del Departamento de Finanzas [...] laboró en la empresa durante 8 años y fue despedido por motivos de recorte de personal [...] El segundo fue la Lic. Patricia Caso Ramírez quien se desempeñaba en el puesto de vendedora, tuvo un desempeño muy alto al conseguir las metas de ventas que le eran otorgadas anualmente, laboró en la empresa durante 5 años y fue despedida por motivos de recorte de personal. Se llegó a la conclusión, por decisión unánime, que se debía negociar un arreglo con ellos para evitar ir a juicio, debido a que según lo dicho por los asesores legales presentes en la reunión, tanto el Lic. López como la Lic. Caso tenían muchas posibilidades de ganar el caso. 352 palabras [http://www.ejemplode.com/64-cartas/1705-ejemplo\\_de\\_acta\\_de\\_reunion.html](http://www.ejemplode.com/64-cartas/1705-ejemplo_de_acta_de_reunion.html)*

Este texto de 352 palavras apresenta 28 verbos, sendo dezoito conjugados em pretérito perfeito simples, quatro em imperfeito, um em pretérito perfeito composto e um em futuro. Nele a terceira pessoa prevalece, sendo que no trecho exposto há doze verbos em terceira pessoa do singular e sete formas em terceira de plural. Reconhecemos também três verbos descritivos: “*duró*”, “*contó*” e “*estuvieron presentes*” que representam as etapas da reunião. Os demais verbos relatam o tema jurídico em

discussão. Há que notar que atas policiais, que narram crimes e outros delitos, costumam trazer, à semelhança desse texto, os eventos relatados em passado.

Em oposição a esse tipo de texto, selecionamos um único exemplo de texto em que há diversos casos de primeira pessoa do singular e do plural. Esse também parece ser um tipo excepcional de registro de reunião, mas por motivos diferentes da ata anterior. Trata-se do que nos parece ser uma transcrição literal de uma reunião ocorrida na Assembléia Legislativa de Costa Rica, exposto na forma de diálogo, traz perguntas e respostas transcritas na forma em que foram apresentadas. O texto traz, basicamente, verbos em presente de indicativo, do qual selecionamos um extrato em que grifamos os verbos conjugados, destacando em negrito os verbos em primeira pessoa do singular e plural, conforme expomos a seguir:

*ASAMBLEA LEGISLATIVA DE COSTA RICA  
COMISIÓN PERMANENTE DE ASUNTOS SOCIALES  
Acta de la sesión ordinaria N.º 59 - 13 de diciembre de 2011  
Al ser las trece horas y veintisiete minutos, se abre la sesión.*

***A.- Aprobación del acta***

*En discusión el acta N.º 58 - ¿Suficientemente discutida?*

*Discutida.*

*Aprobada.*

***Presidenta:*** *Gracias, Presidenta. Un saludo a todas las compañeras y compañeros de esta sala y personas de la barra. Nada más una recomendación respetuosa a los diputados y las diputadas que van a integrar esta subcomisión. Y es que, producto de varios comentarios que **hemos venido haciendo** entre las personas integrantes de Sociales, especialmente con doña Gloria que ha sido realmente motora en este tema de la enfermedad celiaca, **habíamos hecho** una consulta, que aquí yo la **tengo**, desde el 6 de setiembre. Precisamente, si era viable jurídicamente resellar parcialmente este proyecto o no, y a la fecha no **hemos recibido** todavía la respuesta, desde setiembre, octubre, noviembre y diciembre, tres meses atrás.*

*Entonces, era simplemente para aportarlo al expediente y que las compañeras y compañeros que van a estar en la subcomisión lo tengan a mano. Gracias, Presidenta.*

***Presidenta:*** *Gracias, señora Viviana. Nada más para que conste su afirmación. ¿La consulta fue realizada a Servicios Técnicos? Perfecto. Bueno, **estoy** segura que los señores y señoras diputadas que van a conformar la subcomisión van a hacer utilización, **esperamos**, de la respuesta de Servicios Técnicos. En todo caso, todos inquietamente, **hemos estado** preocupados, tratando de buscar la mejor solución o camino que debe seguir, en este caso, el expediente N.º 17.800.*

*En ese sentido, **vamos a asignarlo** a una subcomisión especial que va a estar conformada por la diputada Gloria Bejarano Almada, quien coordinará, el diputado Luis Antonio Aiza Campos y la diputada Damaris Quintana.[...]Por supuesto, le **solicitamos** a Servicios Técnicos, que emitan una pronta respuesta a la solicitud propuesta por la diputada Viviana Martín, con el afán de colaborar con el proceso de discusión. Muy importante, la subcomisión tendrá un plazo de quince días, para tener la resolución final, respecto del expediente N.º 17.800. Más asuntos en la agenda de discusión de proyectos, no **tenemos***



[...]D.- *Asuntos varios*

**Tenemos** una moción que firman varias y varios diputados. Conociendo la agenda que tiene esta Comisión, todos los proyectos están asignados a subcomisión y el día de mañana no tendremos agenda para poder sesionar, por lo que **vamos a conocer** una moción para que se cancele la sesión ordinaria del día 14 de diciembre de 2011.

**Secretaria:** Moción N.º 01-59 de varios diputados: “Para que se cancele la sesión ordinaria del 14 de diciembre de 2011”.

**Presidenta:** En discusión la moción. Discutida. Las señoras y los señores diputados que estén a favor de la moción, sírvanse levantar su mano.

**Aprobada por unanimidad.**

Al ser las trece horas y treinta y cinco minutos, se levanta la sesión.

Rita Gabriela Chaves Casanova

**Presidenta**

Carmen María Granados Fernández

**Secretaria**

<http://www.asamblea.go.cr/Actas/2011-2012-SOCIALES-SESI%C3%93N-59.pdf>

Esse texto completo consta de 582 palavras e traz 62 verbos conjugados, sendo quatorze em presente de indicativo, quatro em pretérito perfeito composto, dois em imperfeito, três em futuro e um em mais que perfeito. E parece vir exposto da maneira como foi dito, tanto que apresenta dezenove formas verbais em primeira pessoa do singular e plural, sendo que a terceira pessoa fica com vinte e quatro casos.

Atas redigidas dessa forma recebem o nome de “*diario de sesión*”, porque são fiéis ao assunto e à forma de como ocorreu a reunião. Tais reuniões costumam ser transcritas por taquígrafos, ou são gravadas em gravador para que sejam, posteriormente, escritas as atas correspondentes. Geralmente, apenas órgãos públicos fazem registros de suas reuniões em textos desse tipo, conforme atesta a Wikipédia, no verbete referente a atas em espanhol que consta da bibliografia.

Diferentemente da cópia fiel aos assuntos discutidos em instituições públicas, as atas de reuniões de organismos privados trazem um apanhado geral dos temas abordados na reunião. A maioria desses textos em espanhol atual demonstra a prevalência do presente do indicativo em terceira pessoa do singular e plural.

O terceiro exemplo de texto que trazemos a seguir mostra a forma mais comum em espanhol atual, com verbos predominantemente em presente de indicativo e terceira pessoa do singular, como vemos neste fragmento de texto de uma reunião ocorrida numa cidade mexicana:

*ACTA DEL 23 DE NOVIEMBRE DE 2010*

*En la ciudad de Monterrey. Nuevo León, siendo las doce horas del día veintitrés de noviembre del año dos mil diez, en el Auditorio Eva Molina que se encuentra en el edificio que ocupa la Secretaría de Educación, ubicado en la calle Nueva Jersey No. 4038 del Fracc. Industrial Lincoln, Monterrey, N.L., donde se reunieron los C. Rectores, Directores y representantes de las instituciones de Educación Superior del Estado, miembros permanentes de la Asamblea General de la COEPES Nuevo León e invitados especiales, para realizar la Asamblea General Ordinaria, de acuerdo al citatorio girado con oportunidad por el Ing. José María Fraustro Siller, Subsecretario de Educación Media Superior y Superior y Secretario Técnico de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior del Estado de Nuevo León bajo el siguiente orden del día:[...]La reunión fue iniciada con la presencia de los representantes de las siguientes instituciones: Arq. Leonardo[...]Punto 2.- Mensaje de Bienvenida:Ing. José Antonio González Treviño: El Ing. José Antonio González Treviño agradece la presencia de los asistentes y expositores.[...]Punto 3.- Declaración del quórum:Ing. José María Fraustro Siller: Con un quórum del 92% se declaran iniciados los trabajos programados para la Asamblea[...]Clausura: Ing. José María Fraustro Siller: Agradece la asistencia para la Asamblea[...]Clausura: Ing. José María Fraustro Siller: Agradece la asistencia a los representantes de las distintas instituciones.Siendo las dos horas, se levanta la sesión. [http://www.nl.gob.mx/?P=acta\\_coepes](http://www.nl.gob.mx/?P=acta_coepes)*

De um total de quarenta verbos, dezessete estão em presente de indicativo, apenas três se conjugam em pretérito indefinido, um em futuro, dois em imperfeito, cinco em presente de subjuntivo. Dizemos que esse parece ser o modelo comum do nosso *corpus*, dado que quatro outros textos apresentam resultado numérico similar a esse. Neste exemplo, os verbos descritivos “*se reunieron*” e “*fue iniciada*” se conjugam em pretérito perfeito simples, sendo que as demais formas verbais estão escritas em presente, como parte do “mundo comentado”, e do grupo temporal I, segundo Weinrich.

## 5- Conclusão

Ainda que nossa análise requeira continuação, podemos dizer, como comentário final, que predomina os tempos do comentário no gênero discursivo em estudo, em espanhol. Em português, no entanto, há indicação de emprego do pretérito, que permite classificá-lo no grupo da narração. O exame de um repertório mais amplo de textos de ata de diferentes tipos de reunião pode atestar a extensão desta nossa conclusão inicial.

## 6- Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra; 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENISTE, Emile. “As relações de tempo no verbo francês”, In **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Companhia Editora Nacional – Ed. da Universidade de

São Paulo, Tradução de M. Gloria Novak, Luiza Néri, Revisão Isaac N. Salum, 1976, p. 260 – 277.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. “Traduzindo e reconstruindo uma representação. Reflexões teórico-metodológicas em torno à implantação de um (novo) curso de E/LE”. In: **VII Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2013, Salvador. **Ata do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas** - Salvador/BA, 3-6 setembro de 2012. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2012. v. 1. p. 392-397.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; RUANO, M. Ángeles Sastre. **Español profesional: Secretariado**. Libro del alumno, Nivel Básico, Londrina: EdUEL, 2008.

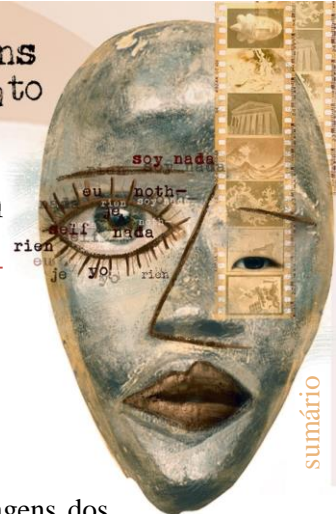
JUAN, Olga; DE PRADA, Marisa; ZARAGOZA, Ana. **En equipo.es 1 - Curso de español de los negocios**. Nivel elemental A1/A2 – Incluye CD, Madrid: Edinumen, 2008.

JUAN, Olga; AINCIBURU, Cecilia; ZARAGOZA, Ana; MUÑOZ, Beatriz. **En equipo.es 2 - Curso de español de los negocios**. Nivel intermediario B1 – Incluye CD, Madrid: Edinumen, 2007.

JUAN, Olga; AINCIBURU, Cecilia; ZARAGOZA, Ana; MUÑOZ, Beatriz. **En equipo.es 3 - Curso de español de los negocios**. Nivel avanzado B2 – Incluye CD, Madrid: Edinumen, 2007.

OLIVEIRA, Leandra Cristina; WILDNER, Ana Kaciara. A língua espanhola em Florianópolis: um estudo sobre a competência comunicativa dos profissionais do eixo hospitalidade e lazer. In OLIVEIRA, Leandra Cristina; WILDNER, Ana Kaciara; HAEMING, Waleria Külkamp (orgs.). **A língua espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer**. Florianópolis, IF-SC, 2011, p. 15 – 52.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968. (versión Federico Latorre) Trad. De *Tempus, desprochene und erzalte welt*. 1964.



## BORGES E SEUS ESCRAVOS FILOSÓFICOS

Diego Gomes do Valle (UEPG)<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca sustentar a hipótese genérica de que os personagens dos contos do argentino Jorge Luis Borges, antes de serem pretensamente alguém ou fazerem algo, são representações de ideias filosóficas. Poucos autores valorizaram tanto as ideias mortas, os sofismas ou as heresias como Borges. Neste sentido, seus personagens dedicam suas existências ficcionais a demonstrar e a recriar tais experiências filosóficas. Como exemplo, analisamos o conto *La busca de Averroes*, de Jorge Luis Borges, a partir das Teorias do Amor e dos Estudos da Tradução. Procuramos uma interpretação considerando a tradução enquanto uma relação entre sujeitos, com todos os limites que isto implica. Dessa forma, o pretense entendimento pleno do outro é descartado, o que há é uma relação possível, ideal ou não, assim como encontramos no conto de Borges. Veremos que, por meio de *Averrois*, Borges coloca em ação certas ideias filosóficas, as quais serão comentadas a partir de teóricos do amor, como Platão (1979), Denis de Rougemont (1988) e Roland Barthes (1990).

**Palavras-chave:** Filosofia; Jorge Luis Borges; *La busca de Averroes*.

### 0. Abre-se o livro

Wilson Martins, em dois antigos ensaios<sup>2</sup>, discorre sobre a hipótese do estudioso Charles Chassé, segundo a qual o poeta Stéphane Mallarmé possuía um método de composição *sui generis*. Seus poemas, aparentemente herméticos, seriam desenvolvidos a partir de definições de dicionários enciclopédicos. Cabendo, assim, ao poeta francês a função de organizar as definições colhidas à sua maneira, perseguindo um campo semântico fornecido pela enciclopédia em questão.

Em que pese a validade da hipótese de Martins-Chassé, relativizada pelo próprio Wilson Martins, relembro-a com o intuito de analogar a Jorge Luis Borges algo semelhante. Ao ler Borges, “conprevio fervor y misteriosa lealtad”<sup>3</sup>, a imagem que nos vem é a dele, não com um livro de enciclopédia, mas com um infindável repertório de ideias filosóficas que a história humana proporcionou, isto é, com o livro do universo

<sup>1</sup> Professor Colaborador. Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP).

<sup>2</sup> *A chave de Mallarmé e Mallarmé e os dicionários*, que figuram no primeiro volume da coleção de crítica literária *Pontos de Vista* (1991).

<sup>3</sup> BORGES, Jorge Luis. *Sobre los clásicos*. In.: *Prosa completa* (v.2), (1980, p.303).

diante de si<sup>4</sup>. Edgardo Cozarinski, diretor de cinema e estudioso das relações de Borges com o cinema, estende este livro ao texto cinematográfico: “A imagem da literatura, da história ou da filosofia, como um único texto disperso em inúmeros fragmentos, ainda que contraditórios, que sozinhos a não representam e juntos a não esgotam, é também a que o cinema constitui, até então, perante Borges” (Cozarinski, 1983, p.12). 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 de Eleia, e um extenso etc...

Para aprofundar essa relação borgeana com as ideias, vejamos o que o narrador, que é Borges, do conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* diz sobre a concepção de cultura escrita daquele lugar:

En los hábitos literarios también es todopoderosa la idea de un sujeto único. Es raro que los libros estén firmados. No existe el concepto del plagio: se ha establecido que todas las obras son obra de un solo autor, que es intemporal y es anónimo. La crítica suele inventar autores: elige dos obras disímiles - el Tao Te King y las 1001 Noches, digamos -, las atribuye a un mismo escritor y luego determina con probidad la psicología de ese interesante *homme de lettres* (1974, p.439).<sup>5</sup>

Ora, o que subjaz neste aspecto salientado pelo narrador Borges é a metáfora do livro do universo, da unidade deste livro, que exige um autor anônimo para superar a cronologia. Esta unidade, apontada em *Tlön*, mas que se aplica também ao Borges com biografia, deve-se em parte à particular leitura borgeana, nem sempre ortodoxa, como o próprio confessa em ensaio: “Creo, sin embargo, en la conveniencia de ese concepto ingenuo, ese concepto de que estamos leyendo un relato verídico. Sirve para que nos dejemos llevar por la lectura. De mí sé decir que soy lector hedónico; nunca he leído un libro porque fuera antiguo. He leído libros por la emoción estética que me deparan y he postergado los comentarios y las críticas<sup>6</sup>”.

## 1. Borges e seu método

---

<sup>4</sup> 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). É famosa também a analogia de São Boaventura citando o universo como se fosse um grande livro, em que as páginas são as coisas criadas por Deus.

<sup>5</sup> *Obras completas* – Tomo I (1923-1972). Emecé Editores: Buenos Aires.

<sup>6</sup> No ensaio *La Divina Comedia* em *Obras completas* – Tomo II (1975-1985); (p.207, 1989).

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 certa ideia filosófica, contanto que ela fosse *bentrovata*. Doutrinas falsas, ou não, têm o mesmo valor nos contos de Borges, pois o que importa é o seu valor imaginativo, sua potencialidade ficcional. Novamente, o Borges-narrador de *Tlön* pontalá o que háem si: “Los metafísicos de Tlön no buscan la verdad ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro. Juzgan que la metafísica es una rama de la literatura fantástica. Saben que un sistema no es otra cosa que la subordinación de todos los aspectos del universo a uno cualquiera de ellos” (1974, p.436). O *assombro intelectual*, o grande diferencial do fantástico borgeano, é a impressão que nos fica após as leituras dos contos deste argentino enciclopédico.

Agora, deixemos que o Borges-ensaísta relate sua opinião *algo* parecida às de tais metafísicos: “La filosofía y lateología son, losospecho, 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?”<sup>7</sup>. Borges percebeu que recriar os filosofemas elencados na história das ideias seria suficiente para encontrar a matéria fantástica para seus contos; convenhamos, a sofisticação intelectual de tal objetivo foi poucas vezes igualada entre os ficcionistas.

Em seu *Pierre Menard, autor del Quijote*, o narrador diz: “No hay ejercicio intelectual que no sea finalmente inútil. Una doctrina filosófica es al principio una descripción verosímil del universo; giran los años y es un mero capítulo - cuando no un párrafo o un nombre - de la historia de la filosofía” (1974, pp.449-50). Sendo assim, em Borges, os discursos literário, histórico, religioso, teológico, mitológico, filosófico etc., tornam-seos próprios *leitmotivs* de seus contos. Cada uma destas vozes se converte na finalidade da ação dos personagens, estes existem *para* as ideias e não *com* elas.

Borges foi um grande leitor de filosofia, mas – repetindo este truísmo -, não foi filósofo. Se o fosse, certamente – para, como Borges, abolirmos as distâncias cronotópicas - 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

---

<sup>7</sup> No conjunto de ilações “Unas notas” in *Las dos catedrales*. (Cf. p.340, 1989).

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 *Tresversiones de Judas* é o arquétipo de todos os que se sacrificam por algo maior, no caso, uma proposição filosófica. Também Pedro Damián, personagem principal de *La otramuerte*, existe como alegoria de certa ideia filosófica, fundamental no conto, do Doutor da Igreja Católica: S.Pier Damiani (1007-1072), como o narrador confessa: “Sospecho que Pedro Damián (si existió) no se llamaba Pedro Damián, y que yolorecuerdo bajo esenombre para creer algúndía que suhistoria me fue sugerida por los argumentos de Pier Damiani” (Borges, 1980, p. 60).

Sendo assim, os personagens de Borges, no que tange à sua composição, são escravos de filosofias, ideias, heresias, mitos, que fulguraram na história humana. Poderia o leitor objetar que a ordem composicional também poderia se originar do lado inverso, isto é, do personagem às ideias; no entanto, a reincidência de certas ideias protagonizadas por personagens variados, e os indícios que acima apontamos, sugerem que nossa hipótese é mais factível.

Comumente, o relato dos narradores de Borges supera as capacidades humanas deles. É assim com o Borges-narrador do *Aleph*, que, antes de descrever (o verbo é excessivo, sabemos) o Aleph, prepara o leitor nestes termos: “Arribo, ahora, alinefable centro de mi relato; empieza, aquí, mi desesperación de escritor” (1974, p.624). Ou seja, a matéria narrativa - esta “máquina do mundo” revelada – está para além da importância desta voz que narra.

Ainda nesta linha de raciocínio, em *La escritura de Dios*, dirá Tzinacán na última frase do conto:

Quien ha entrevisto el universo, quien ha entrevisto los ardientes designios del universo, no puede pensar en un hombre, en sus triviales dichas o desventuras, aunque ese hombre sea él. Ese hombre *ha sido él* y ahora no le importa. Qué le importa la suerte de aquel otro, qué le importa la nación de aquel otro, si él, ahora es nadie. Por eso no pronuncio la fórmula, por esodejo que me olviden los días, acostado en la oscuridad (1974, p.599).

Isto advém da obsessão borgeana pelos temas que tangem o infinito, o eterno, o *ápeiron*; seja na cogitação metafísico-teológica, seja na físico-matemática. O labirinto sem centro não deixa de ser um dos vários símbolos desta obsessão.

Para corroborar esta hipótese, notamos que, em Borges, as ideias são sempre maiores que os personagens, por exemplo, a “dádiva” do personagem central de *El*

*Inmortal* supera, em muito, a profundidade caracterológica de seu protagonista; também *abusca* de Averroes é, reconhecidamente, superior a Averroes, tanto que seu narrador reconhece, nas últimas linhas do conto, que: “En la historia anterior quise narrar el proceso de una derrota (...) Reflexioné, después, que más poético es el caso de un hombre que se propone un fin que no está vedado a los otros, pero sí a él. Recordé a Averroes, que encerrado en el ámbito del Islam, nunca pudo saber el significado de las voces *tragedia* y *comedia*” (1974, pp.587-8).

Neste sentido, o gênero conto, esta “máquina literária de criar interesse”<sup>8</sup>, 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 ideólogo. Ao passo que conto, pela sua brevidade, necessita de uma abertura virtual no leitor, conforme o grande contista que foi Cortázar: “o bom contista é aquele cuja escolha possibilita essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana” (Cortázar, 1974, p.155).

Aliás, este mesmo parecer é dado, não sem mau humor, pelo próprio Borges, que, ao fazê-lo, expõe sua concepção artístico-ideológica: “Desvario laborioso e empobrecedor o de compor vastos livros; o de espriar por quinhentas páginas uma ideia cuja perfeita exposição oral cabe em poucos minutos” (Borges apud Cozarinski, 1983, p.13). Afinal, como diz a teórica do conto Nádia Gotlib: “no conto não há também a totalidade da experiência, com desenvolvimento cronológico, como no romance, mas a seleção de pontos, que acabam definindo o seu sucesso ou o seu fiasco” (Gotlib, 1985, p.57).

No ensaio já citado 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).

Raskólnikov e Julien Sorel são maiores que suas teorias, mas Funes é menor que seu dom, e Borges sequer pode descrever o aleph. Juan de Panonia e Aureliano de Aquilea,

---

<sup>8</sup> Segundo a famosa fórmula de Julio Cortázar.



do conto *Los teólogos*, apesar de serem memoráveis personagens, são coadjuvantes da heresia da seita dos monótonos e depois dos histriões. A citada heresia se funda em uma concepção que figura na doutrina pitagórica do tempo, isto é, da história.

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. Como se o esforço para se criar uma concepção - mesmo que ela tenha sido desacreditada ou ridicularizada através do tempo - fosse sustentado pela reconstrução da experiência, fantástica ou real, que levou o heresiarca ou o sofista a fazer de sua ideia a chave interpretativa do universo. 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.

Um exemplo de como Borges se utiliza de conceitos filosóficos para compor seus contos está no já citado *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, do qual retiramos o “sofisma de lasnuevemonedas”:

El martes, X atraviesa un camino desierto y pierde nueve monedas de cobre. El jueves, Y encuentra en el camino cuatro monedas, algo herrumbradas por la lluvia del miércoles. El viernes, Z descubre tres monedas en el camino. El viernes de mañana, X encuentra dos monedas en el corredor de su casa. El heresiarca quería deducir de esa historia la realidad - *id est* la continuidad - de las nueve monedas recuperadas. Es absurdo (afirmaba) imaginar que cuatro de las monedas no han existido entre el martes y el jueves, tres entre el martes y la tarde del viernes, dos entre el martes y la madrugada del viernes. Es lógico pensar que han existido - siquiera de algún modo secreto, de comprensión vedada a los hombres -en todos los momentos de esos tres plazos. El lenguaje de Tlön se resistía a formular esa paradoja; los más no la entendieron. Los defensores del sentido común se limitaron, al principio, a negar la veracidad de la anécdota. Repitieron que era una falacia verbal, basada en el empleo temerario (Borges, 1974, p.437).

A ideia filosófica contida aqui é a que encontramos em George Berkeley (1685-1753), o bispo que postulou o imaterialismo, a ideia de que “o ser das coisas sensitivas era o ser percebido” (Braidert, 2007, p.90). Ou seja, existência é *percipi* (ser percebido) ou *perciperi* (perceber)<sup>9</sup>, restando aos entes que não percebem ou não são percebidos a suposta inexistência. Borges, no famoso ensaio *Nueva refutación del tiempo*, adota o imaterialismo, ou idealismo, de Berkeley como base para compreender o que é o tempo

---

<sup>9</sup> Cf. Wolfgang Braidert, em “George Berkeley: filósofo do imaterialismo”.

– questão que desde S. Agostinho assombra os homens; e em sua argumentação cita o filósofo por diversas vezes, como nesta aclaradora passagem: “Afirmo que esta mesa existe; es decir, laveo y la toco. Si al estar fuera de mi escritorio, afirmo lo mismo sólo quiero decir que si estuviera aquí la percibiría, o que le percibe algún otro espíritu... Hablar de la existencia absoluta de cosas inanimadas, sin relación al hecho de si las perciben o no, es para mí insensato” (Berkeley *apud* Borges, 1980, p.286).

Algo similar já foi dito por Alberto Caeiro, o heterônimo da não-filosofia: “Noite de S. João para além do muro do meu quintal./ Do lado de cá, eu sem noite de S. João. /Porque há S. João onde o festejam. /Para mim há uma sombra de luz de fogueiras na noite, / Um ruído de gargalhadas, os baques dos saltos. / E um grito casual de quem não sabe que eu existo.” (Pessoa, 1980, p.171). O afastamento espacial, que não permite que algo (a festa de São João) seja percebido - tampouco o eu lírico será percebido por quem festeja -, faz com que as existências da Festa e do eu lírico sejam relativizadas, assim como as moedas do conto de Borges.

Partamos agora para a análise, breve mas específica, sobre o conto “La busca de Averroes”, em que veremos os sucessos deste filósofo árabe diante da necessidade de traduzir os textos aristotélicos.

## 2. Averroes

Quando lemos o título do conto “La busca de Averroes” de Jorge Luis Borges, logo pensamos que busca é essa e se ela foi lograda com êxito. Ao fim do conto o narrador esclarece: “En la historia anterior quise narrar el proceso de una derrota” (Borges, 1974, p.587). Uma derrota que passa por Averroes tentando compreender Aristóteles, depois por Borges (?) tentando reviver Averroes, e chega até a nós, leitores, buscando decifrar o narrador. Dessa forma, a condição está posta: a derrota é inevitável, a compreensão do outro será sempre a compreensão possível, nunca a ideal, sempre a existente e por isso única.

Averroes (1126-1198) existiu realmente como tradutor e comentador dos textos de Aristóteles, aliás, foi um dos maiores e mais importantes comentadores de Aristóteles ao lado de S. Tomás de Aquino (1225-1274). Contudo, por passar sua vida atrelada ao Islamismo, não teve contato com algumas manifestações artísticas que são citadas nos

livros de Aristóteles – condição que é nossa também, por motivos diversos, diga-se de passagem<sup>10</sup>.

A grande busca de Averroes foi conseguir traduzir para o seu mundo o pensamento “de un hombre de quien lo separaban catorce siglos; a las dificultades intrínsecas debemos añadir que Averroes, ignorante del siríaco y del griego, trabajaba sobre la traducción de una traducción [...] dos palabras dudosas lo habían detenido en el principio de la Poética. Esas palabras eran tragedia y comedia [...] imposible eludirlas”(Borges, 1974, p.582).

Averroes traduziu *tragédia* como panegírico, e *comédia* como sátiras e anátemas, e concluiu que tais noções apareceriam em ação no Corão. A ideia de teatralidade existia no mundo de Averroes, mas não a noção de Teatro, enquanto representação estética, juntamente com uma suspensão da realidade por parte dos espectadores; essa ideia definitivamente não existia no mundo islâmico. Dois episódios no conto demonstram que o ato de representar existia no contexto de Averroes. O primeiro é proporcionado por algumas crianças que brincavam perto do filósofo: “[...] jugaban unos chicos semidesnudos. Uno, de pie en los hombros de otro, hacía notoriamente de almuédano; bien cerrados los ojos, salmodiaba *No hay otro dios que el Dios*. El que lo sostenía, inmóvil, hacía de alminar; otro, abyecto en el polvo y arrodillado, de congregación de los fieles” (Borges, 1974, p.583).

A segunda é contada por Abulcásim, viajante que teve contato em outras culturas com a noção de Teatro, mas “nadiecomprendió, nadiepareció querer comprender” (Borges, 1974, p.585). Ou seja, “encerrado en el ámbito del Islam”, Averroes não possuía condições de trazer as palavras de Aristóteles para o seu contexto sem haver perdas significativas de sentido. No entanto, isso não tira a legitimação, em absoluto, de sua compreensão de Aristóteles, já que a relação possível entre Averroes e o texto original foi essa. A tradução, por assim dizer, foi a ideal entre os polos inscritos na relação. A noção filosófica contida aqui, e que Averroes recria em si, é que o princípio de identidade acaba

---

<sup>10</sup> Curioso apontar que o Borges crítico de cinema, em acordo com o que é ilustrado em *La busca de Averroes*, manifesta-se secamente contra a dublagem: “Pior que a dublagem, pior do que a substituição que implica a dublagem, é a consciência geral de uma substituição, de uma falsidade” (Cozarinski, 1983, p.96).

por ilhar dois seres que se relacionam. Neste sentido, recorremos a algumas considerações sobre a relação amorosa para iluminar o ato de traduzir<sup>11</sup>.

Sendo assim, no primeiro tratado sobre o amor (em formato de diálogo) que o ocidente tem notícias, já no discurso de Aristófanes, no *Banquete*, temos a questão posta, quando se coloca que Hefesto, deus do fogo, diria diante de dois amantes:

Que é que quereis, ó homens, ter um do outro?, e se, diante do seu embaraço, de novo lhes perguntasse: Porventura é isso que desejais, ficardes no mesmo lugar o mais possível um para o outro? Pois se é isso que desejais, quero fundir-vos e forjar-vos numa mesma pessoa, de modo que de dois vos torneis um só e, enquanto viverdes, como uma só pessoa, possais viver ambos em comum (Platão, 1979, p.25).

*Viver ambos em comum*, eis a utopia que resolveria os problemas de todas as relações; seriam os andrógenos, os dois em um que, separados, buscar-se-iam sempiternamente sem lograr a união perdida. Em seus *Fragmentos de um discurso amoroso*, Roland Barthes diz sobre o toque como força centrípeta em direção à fusão dos dois: “O gesto do abraço amoroso parece realizar por um momento, para o sujeito, o sonho de união total com o ser amado” (Barthes, 1990, p.12).

Nota-se em Averroes um esforço muito grande em conseguir decifrar as duas palavras, procura em si e em suas fontes bibliográficas incessantemente. Ele tem a exata noção de que o discurso, uma vez mencionado, se vê enriquecido pelas várias novas acepções que os interpretantes darão com o passar dos anos. Isso fica claro em uma discussão sobre a metáfora que nomeia o destino como um “camelo cego”. Averroes se opõe radicalmente à posição que diz que tal metáfora se desgastou com o tempo e que não faz mais sentido usá-la, e argumenta que “el poeta es menos inventor que descubridor” e que “el tiempo enriquece los versos” (Borges, 1974, p.586).

No entanto surge a questão: como transportar esse Outro para o meu mundo? Em outras palavras: como compreender o Outro a ponto de trazê-lo para o meu contexto? Eu posso e devo fazer isso? Barthes já dá indício de nossa resposta:

Estou preso nesta contradição: de um lado, creio reconhecer o outro melhor do que ninguém e afirmo isso triunfalmente a ele (‘Eu te conheço. Só eu te conheço bem!’); e, por outro lado sou frequentemente assaltado por essa evidência: o outro é impenetrável, raro, intratável; não posso abri-lo, chegar até sua origem, desfazer o enigma. De onde ele vem? Quem ele é? Por mais que eu me esforce não o saberei nunca (Barthes, 1990, p. 134).

---

<sup>11</sup> Somos devedores do professor Maurício Mendonça Cardozo, da UFPR, que desenvolve pesquisas muito sérias sobre a tradução enquanto relação, e estuda o amor como uma relação possível de se esclarecer o ato de traduzir.

Assim, fica claro que Averroes tinha consciência de que não poderia simplesmente retirar o texto aristotélico da Antiguidade e trazer ao presente, desconsiderando o tempo transcorrido e principalmente as culturas que os separavam. Como redenção, o narrador trata de dar a legitimação ao texto de Averroes: “[...] es el caso de un hombre que se propone un fin que no está vedado a los otros, pero sí a él” (Borges, 1974, p.588). No entanto, mesmo com esse fim vedado a nós, temos que seguir a indicação do narrador: “Para redactar una narración, yo tuve que ser aquel hombre y que, para ser aquel hombre, yo tuve que redactar una narración [...] En el instante en que yo dejo de creer en él <<Averroes>> desaparece” (Borges, 1974, p.588). Fica claro que o enunciado de cada um deve se “plasmar” como pessoa diante de nós, como obra, construído, e que deve-se ser fiel a isso. Ser fiel à imagem que se criou como obra, diante de si; se não se acredita mais naquilo que há em frente, isso deixa de existir, a relação se esvai.

Dessa maneira, temos nesse conto a confirmação de que temos nossas barreiras, pessoais ou contextuais, que impedem de compreender, em plenitude, o outro, toda interpretação será sempre parcial. No entanto, há que se ser fiel ao Outro que se erige, acreditar nele até quando for possível. Eis a relação possível, legítima e única entre esses dois sujeitos envolvidos, e há que se ser fiel a este outro construído. A fidelidade está muito mais ligada a uma manifestação ética, do que propriamente uma salvaguarda à pessoa ou ao texto original em questão, como o teórico do amor, Denis de Rougemont, esclarece em seu *O amor e o ocidente*: “A fidelidade exige mais: ela quer o bem do ser amado e, quando age em função desse bem, cria diante de si mesma o próximo. E é então por esse desvio, através do outro, que o eu encontra sua pessoa – além de sua própria felicidade. Assim, a pessoa dos cônjuges é uma criação mútua, a dupla realização do ‘amor-ação’” (Rougemont, 1988, p.216).

Sendo assim, a fidelidade, aqui colocada, supera o binarismo comum, pois, com esse terceiro ente que é fruto dos dois enredados na relação, preservam-se a identidade de cada um e o que cada sujeito vislumbra no outro: “Afirmo que tal fidelidade é o fundamento da pessoa. Porque a pessoa se manifesta como uma obra, no sentido mais amplo do termo. Edifica-se tal como uma obra, por meio de uma obra e nas mesmas condições, a primeira das quais é a fidelidade a algo que não existia, mas que se cria”

(Rougemont, 1988, p. 214). Do amor retorna-se à obra, como que iluminando o processo criativo como um todo.

Por fim, encontramos em Rougemont a mesma conclusão que inferimos a Averroes, e que, pensamos, seja o modo de se ver o Amor e a Tradução: “Analogamente à fé, é possível depreender que a paixão, nascida de um desejo mortal de união mística, só pode ser superada e realizada pelo encontro de um outro, pela aceitação de uma existência própria, de sua pessoa para todo o sempre diferente da nossa, mas que oferece uma aliança sem fim, iniciando um diálogo verdadeiro” (Rougemont, 1988, p.225).

Eis a busca de Averroes descrita com a linguagem do amor, na busca de Rougemont pela “etimologia das paixões”, como o próprio chama. Só se é possível ser fiel à imagem construída, pois, enquanto andrógenos separados que somos, a relação possível é essa. Eis o filósofo posto em ação por Borges neste conto, que aqui tentamos reconstruir com linguagem prosaica.

### 3. E Borges desaparece

O já citado Edgardo Cozarinski resume assim o método borgeano: “Quanto menos esses textos respondem ao estatuto aceite da ficção, tanto mais exibem o processo narrativo, regendo uma encenação cujo propósito não é mimético, representativo, mas intelectual: suscitar prazer mediante o reconhecimento desta ‘forma geral’ que o romance costuma postergar” (Cozarinski, 1983, p.14). É este assombro intelectual que buscamos sistematizar minimamente neste artigo; assombro este que está no cerne mesmo do fantástico borgeano, o qual se constrói mediante proposições filosóficas - esta é nossa hipótese – postas em ação por certos caracteres.

Sendo assim, quando chamamos, no título deste trabalho, os personagens de Borges de “escravos filosóficos”, utilizamos esta metáfora desumana para ilustrar o processo criativo do contista argentino, que, como poucos e de maneira *sui generis*, ocupou-se da filosofia e leu-a peculiarmente. Este *livro total* (que é a vida), como o chamou um dia Mallarmé, é o manancial filosófico a partir do qual Borges compôs seus personagens. Com a brevidade do gênero em que eles se alocam, estes caracteres são mais filosofemas e menos seres, no plano ontológico da ficção; eles recriam em si a vitalidade de uma ideia filosófica.

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 esanarración, y así hasta lo infinito. (En el instante en que yo dejo de creer en él, ‘Averroes’ desaparece.)” (1974, p.588).

Neste momento, Borges também desaparece. O autor destas linhas igualmente, para seguir, indefinidamente, como imagem nos (espero que os haja) leitores deste artigo.

#### 4. Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução: Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

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.

\_\_\_\_\_. **Prosa completa** – Vol. II. Bruguera: Barcelona, 1980.

BREIDERT, Wolfgang. George Berkeley: filósofo do imaterialismo. In: KREIMENDAHL, Lothar. **Filósofos do Século XVIII**. Coleção História da Filosofia (V.6). Trad. Dankwart Bernsmuller. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COZARINSKI, Edgardo. **Do cinema**. Trad. Ana Fonseca e Silva e Salvato Teles de Menezes. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

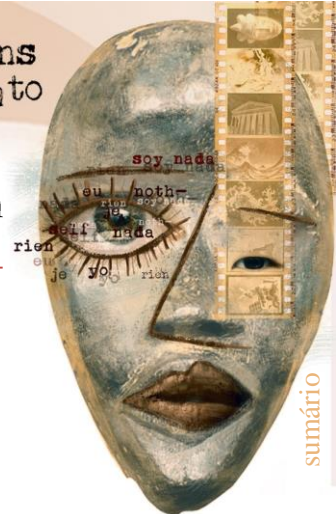
GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

MARTINS, Wilson. **Pontos de vista** (Vol.I). São Paulo: T.A Queiroz, 1991.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Seleção de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução: José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ROUGEMONT, Dennis de. **O amor e o ocidente**. Tradução: Paulo Brandi e Ethel B. Cachapuz. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.



## CONFIGURAÇÕES DO TRÁGICO NO ESPETÁCULO DE MARIA BETHÂNIA

Renato Forin Junior (Doutorando) – UEL

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Pascolati – UEL

### 0. Introdução

As ideias sistematizadas neste artigo e apresentadas no simpósio Arte e Literatura nascem de uma interpretação do trabalho de Maria Bethânia pelo viés filosófico, mais especificamente a partir de reflexões da primeira fase de Nietzsche - a chamada “metafísica do artista”. Distante de pretensões conceituais ou de complexidades teóricas, a intenção aqui é compreender sinteticamente o que o filósofo alemão entende como essência trágica, fundadora do espírito da arte, e investigar como tal conceito pode atravessar uma obra cênica contemporânea.

Conduzidos pela potência expressiva da música e pelo poder simbólico da palavra, os roteiros de Maria Bethânia conjugam versos de origens diversas em uma dramaturgia que se realiza de modo essencialmente teatral. A sensação de apuro estético quando se assiste a um show da intérprete resulta da exposição, por um lado, de dores e angústias, e, por outro, de prazeres e júbilos inscritos nas canções e textos literários que o atravessam. A presença de compositores brasileiros mais devotados aos temas passionais, bem como de autores como Fernando Pessoa, Clarice Lispector, José Régio e Guimarães Rosa garantem certa verticalidade ontológica ao espetáculo.

Várias leituras poéticas da intérprete, ao longo dos seus 50 anos de carreira, passam pelo viés trágico. O compositor Chico César, ao elaborar a canção “Dona do dom”, que define a personalidade artística de Maria Bethânia, chama a atenção para o fato de que, nos espetáculos, “homens e mulheres vêm sofrer de alegria” – o padecimento estético que resulta em júbilo é característico do espírito trágico na concepção nietzschiana. Já Gilberto Gil, ao compor a canção “Amo tanto viver” especialmente para Bethânia, não foge à constatação: “Todas as vezes que eu canto é a dor / Todos os fios da voz / Todos os rios que o pranto chorou / Na vida de todos nós / Tudo que eu sei aprendi



/ Olhando o mundo dali / Do patamar da canção / Que deixa descortinar / O cenário da paixão” (GIL apud RENNÓ, 2003, p. 282).

Vale destacar o simbolismo da canção de Gil para o nosso percurso reflexivo. Se Nietzsche considera a tragédia grega um sintoma estético de um povo que diz ‘sim’ à vida, o nome da canção ganha maior significado. Gil apud Rennó (2003, p.282) decifra os sentidos de sua criação poético-musical:

‘Amo tanto viver’ faz uma das leituras interpretativas do cantar de Maria Bethânia e do seu significado [...]; *o sentido profundo, trágico*, que ela gosta, quer e reivindica como incorporação para o canto dela. [...] A letra diz bem – para mim e, eu sei, que para muita gente - o que ela passa e o que constitui uma das características unânimes do significado do seu cantar: a coisa de viver as dores e os prazeres do mundo, de ser totalizante; a intencionalidade de ser totalizante. Ela é convincente nisso, e assim tem sido ao longo da carreira e ao longo da vida de artista, quer dizer, ela tem nos convencido seguidamente da força e da abrangência que o seu canto tem, dessa qualidade trágica, grega. (grifo nosso)

Este artigo percorre sinteticamente os meandros da trama cênica de Maria Bethânia para detectar aspectos do espírito trágico, definido por Nietzsche a partir de conceitos que remontam à Grécia Arcaica em sua busca por uma arte totalizante. Nietzsche explica o fenômeno artístico a partir do jogo entre impulsos dionisíacos e apolíneos, equilibrados na tragédia grega. O teatro helênico teria nascido a partir da música e seria herdeiro de gêneros populares, a exemplo da lírica e da canção. Através de uma viagem sincrônica no tempo e no espaço, refletimos sobre as configurações do trágico no universo musical brasileiro e como elas atravessam as montagens protagonizadas por Bethânia. Tomaremos, como exemplo, alguns trechos do espetáculo “Imitação da vida”, dirigido por Fauzi Arap em 1996.

### 1. O nascimento da tragédia:

Chamada “O nascimento da tragédia”, a primeira obra de Friedrich Nietzsche (1872) reflete sobre o teatro da Grécia Antiga como mote para pensar os mecanismos que regem a elaboração artística de forma genérica. O filósofo alemão também estabelece paralelos com o drama musical do seu tempo, mais especialmente com as obras de Richard Wagner, para pensar uma possível recomposição de uma “arte total”.

Depois da civilização grega, o trágico é tema de estudos e especulações pelo menos desde a era romântica. Schiller, Hölderlin e Hegel são alguns dos pensadores que

se debruçaram sobre a questão. É em Nietzsche, entretanto, que o trágico se expande a ponto de tornar-se um dos pilares que sustentariam outros patamares de sua filosofia. As indagações nietzschianas sobre a estética não param, obviamente, por aí - as querelas com Wagner, em grande medida, são relacionadas também à fidelidade (ou não) ao ideário musical e dramático da tragédia. A questão, portanto, acaba por circunscrever as idas e vindas, as diferentes fases, do percurso filosófico do autor.

A pergunta que parece motivar Nietzsche figura no segundo prefácio de “O nascimento da tragédia” (chamado “Tentativa de autocrítica”):

A mais bem-sucedida, a mais bela, a mais invejada espécie de gente até agora, a que mais seduziu para o viver, os gregos – como? Precisamente eles tiveram necessidade da tragédia? [...] Será o pessimismo necessariamente o signo do declínio, da ruína, do fracasso, dos instintos cansados e debilitados? [...] Há um pessimismo da fortitude? Uma propensão intelectual para o duro, o horrendo, o mal, o problemático da existência, devido ao bem-estar, a uma transbordante saúde, a uma plenitude da existência? (NIETZSCHE, 2007, p.11-12, grifo do autor)

O filósofo alemão convida a um mergulho no contexto da Grécia Arcaica para a compreensão desse aparente contrassenso. Os helenos, em verdade, faziam destas manifestações artísticas (e anteriormente religiosas) a arena de confronto de suas pulsões naturais – apolíneas e dionisíacas. A tragédia é, portanto, a manifestação de homens que dizem ‘sim’ à vida, encaram de frente o padecimento e, nesse jogo sombrio, conseguem atingir a plenitude de sentimentos luminosos.

Segundo Nietzsche (2007, p.31), “somente a maravilhosa mistura e duplicidade dos afetos do entusiasta dionisíaco lembram – como um remédio lembra remédios letais – aquele fenômeno segundo o qual os sofrimentos despertam o prazer e o júbilo arranca do coração sonidos dolorosos”.

Segundo o ideal helênico, a explosão emocional durante as representações trágicas por parte de todo o público grego acabava servindo para o apascentamento de instintos e contribuindo para o *ethos*. “Desde então, considera-se a arte uma grande fonte de libertação imaginária. Homens que, na vida social, não poderiam dar vazão ao desejo de matar ou ferir veriam seus humores canalizados para essa descarga libertadora. É um fenômeno ético importante”, concorda Rosenfeld (2009, p.52).

Os mecanismos de sabedoria no período anterior a Platão e Sócrates obedeciam a uma lógica própria: “O espírito dionisíaco, afirmação do devir contraditório do mundo e

da vida, a reabilitação do corpo, dos sentidos, a renúncia ao ser imutável em nome do devir, caracteriza a sabedoria trágica” (TAVARES; FERRO, 1997, p.26).

Esta foi, aliás, a grande concepção de Nietzsche ao abordar o espírito trágico. A tragédia grega desenvolve-se a partir da interação entre dois impulsos da natureza. O deus Dionísio representa a força do êxtase segundo a qual nasce a união cósmica do homem com a natureza em eterna transmutação. É dionisíaco o fenômeno do devir que aglutina sofrimento e alegria, a força avassaladora que busca uma forma.

Segundo Nietzsche, é justamente Apolo, deus do instinto oposto, que permite a formatação, os contornos estéticos e a clarividência. Ele trabalha na individuação do caos coletivo. A tragédia, pois, nasce da música e do mito, do princípio dionisíaco, a partir do momento que este recebe a figuração plástica e poética apolínea. A relação, porém, não é de mão única; “Dionísio fala a linguagem de Apolo, mas Apolo, ao fim, fala a linguagem de Dionísio: com o que fica alcançada a meta suprema da tragédia e da arte em geral” (NIETZSCHE, 2007, p.127).

Na forma de princípios originais, apolíneo e dionisíaco estão perfeitamente equilibrados na tragédia, mas, antes, são forças motoras do próprio homem – é o que explica Tavares;Ferro (2007, p.34). “Esta relação entre apolíneo e dionisíaco é, sobretudo, uma relação de forças no interior de cada homem, o sonho [Apolo] e a embriaguez [Dionísio], a razão e os instintos”.

Numa visão panorâmica da arte trágica, a música, no seu caos arrebatador, só é possível de ser fruída sem perigo de destruição pelo viés da imagem, do conceito, da palavra. O apolíneo é uma “ilusão” que permite vivenciar o dionisíaco. O horrível e o monstruoso, presentes no trágico, ao serem vivenciados na esfera estética, revelam também o seu oposto, ou seja, a alegria suprema. Se não fosse assim – Nietzsche (2007, p.138) retoma a pergunta – , como explicar a recorrência ao “feio e desarmônico”, “com tanta predileção, representados sempre de novo, e precisamente na idade mais viçosa e juvenil de um povo, se justo nisso tudo não se percebesse um prazer superior?”. A ideologia receptiva do helênico para a vida e para a sua finitude, neste período pré-racional, esclarece a ontologia estética nietzschiana.

O dizer sim à vida, inclusive em seus problemas mais estranhos e duros; a vontade de vida, regozijando-se da sua própria inesgotabilidade ao sacrificar os seus tipos mais altos – isso foi o que eu chamei de dionisíaco, isso foi o que eu adivinhei como ponte que leva à

psicologia do poeta trágico. (NIETZSCHE apud CAZNÓK; NAFFAH NETO, 2000, p.118, grifo do autor)

Nietzsche considera a canção popular e a poesia lírica as precursoras da tragédia ática, pois são nestas expressões tão difundidas que se encontra, de forma mais natural, a intersecção entre música e poesia. A canção popular carrega o gérmen primordial daquilo que caracterizaria o trágico – a unidade entre apolíneo e dionisíaco. De acordo com ele, há um ciclo segundo o qual a música gera imagens e as palavras, por sua vez, imitam a música.

“A canção popular, porém, se nos apresenta, antes de mais nada, como espelho musical do mundo, como melodia primogênita, que procura agora uma aparência onírica paralela e a exprime na poesia” (NIETZSCHE, 2007, p.45). Como vai reafirmar inúmeras vezes ao longo de sua filosofia, “não é a palavra que domina a música, mas esta que domina a palavra”, explica-nos Tavares;Ferro (1997, p.46). É justo a partir desta medida trágica da canção popular que, sincronicamente, viajamos no tempo e no espaço para interpretar o universo cênico-musical brasileiro sintetizado na obra de Maria Bethânia.

## 2. Imitação da vida:

"Tenho um jeito de moleca, adoro brincadeira, mas quando subo no palco eu sou a própria tragédia grega" (CALADO, 1996). Esta frase foi proferida por Maria Bethânia em entrevista na ocasião da estreia do espetáculo “Imitação da vida”, em 1996. O show, dirigido por Fauzi Arap, foi dos maiores sucessos da carreira da intérprete e caracterizava-se principalmente por um roteiro musical e poético minuciosamente organizado, quase sem interrupções entre canções e textos, todos do poeta português Fernando Pessoa.

A montagem, como é característico de Maria Bethânia, desenvolve-se como um drama musical, não só pelo primor no encadeamento das frases melódicas e dos versos cantados e recitados, mas também pela grande teatralidade investida desde o “prólogo” e em cada um dos “atos”. Esta nomenclatura técnica, aliás, é utilizada pela própria intérprete para definir a estrutura de seus shows.

A integridade do espetáculo convida o público para uma fruição que é, imediatamente, sensorial, evocando a sensação de tristeza atroz e arrebatamento alegre já prevista por Nietzsche nos labirintos artísticos regidos por Dionísio e Apolo. Tal fenômeno está presente em praticamente todas as montagens da intérprete.

Em “Imitação da vida”, porém, o sentido primordial deste tipo de drama parece aflorar com mais intensidade. A montagem concebida por Fauzi Arap, usando como base principalmente poemas de Pessoa, inscreve-se com grande vigor no que podemos chamar de drama musical trágico. A recorrência à obra do poeta português já traz, por si só, o epíteto para a obra.

O trágico que se nos mostra no teatro de despersonalização pessoal é ontológico, uma construção poética em que cada personagem medita sobre a finitude radical que subjaz a todos os entes e, entre estes, o homem – aquele que, por existir na palavra, é o único a quem foi dado questionar sobre o ser dos entes, o sentido do ser e o nada (FERRAZ, 2012, p. 7).

Podemos classificar o show como “trágico” por uma série de características vislumbradas pelo próprio Nietzsche como primordiais na estética gestada na Grécia Arcaica: a condução a partir da música (dada a preponderância da canção, que, segundo o filósofo, nasce do dionisíaco); a presença da poesia lírica e de aspectos plásticos arrematados pela música (manifestação do apolíneo); a exposição de um enredo (equivalente ao mito) que desnuda o horror e o infortúnio da existência; a presença de lapsos de júbilo que se depreendem da dor; a valorização dos sentidos/sensações e a aceitação da vida, do devir, do destino.

O nome do show já traz toda uma carga de reflexões ontológicas e estéticas que podem ser lidas à luz do filósofo alemão. Ao nomear o espetáculo “imitação da vida”, Bethânia remete ao conceito clássico de arte como *mimesis*. Ao mesmo tempo parece reafirmar que toda a dimensão trágica exposta ali, ficcionalmente, pertence à existência. Enquanto Platão repudia o ato de imitar uma realidade que, por si só, já é supostamente mimetizada do plano das ideias, Aristóteles observa a *mimesis* positivamente.

Em Nietzsche (2007, p.138), a arte, mais que uma imitação, é “um suplemento metafísico dessa realidade natural, colocada junto dela a fim de superá-la”. Pessoa (apud SOUZA, 2007) concorda: “a literatura, assim como toda a arte, é a confissão de que a vida não basta”. Na tragédia, diz Nietzsche, a arte conclama: “Vede! Vede bem! Esta é a vossa vida! Este é o ponteiro do relógio da vossa existência!”. A sinceridade da arte estaria justamente no fato de ela assumir que mente, ao contrário da dissimulação moral.

O show desenvolve-se cheio de simbologias que mereceriam destaque, entretanto, dado o limitado espaço do artigo, citamos genericamente breves instantes que iluminem a perspectiva do trágico.

Ainda no início do espetáculo, a música instrumental ganha contornos nostálgicos para Bethânia recitar, de Fernando Pessoa, “outrora eu era daqui, e hoje regresso estrangeiro, forasteiro do que vejo e ouço, velho de mim [...]”. Eu reinei no que nunca fui”. O roteiro insiste no tema da imitação emendando ao poema os versos “minha vida era um palco iluminado / eu vivia vestido de dourado / Palhaço das perdidas ilusões” (“Chão de estrelas”, canção de Orestes Barbosa e Silvio Caldas).

No segundo ato, a temática das máscaras volta à baila introduzida por um tango: “Fiz de mim o que não soube / e o que podia fazer de mim, não fiz / O dominó que eu vesti era errado [...] / Quando quis tirar a máscara / Estava pegada à cara”, recita Bethânia (excerto de “Tabacaria”, de Álvaro de Campos).

Em “Imitação da vida”, o trágico figura, então, pela aceitação dos desígnios do destino (devir) - como faz o herói grego - e pela recorrência às imagens da desventura que dele provém. “Paira sobre a tragédia a presença da fatalidade, a dependência humana do arbítrio divino, a noção fundamental da vida como efêmero e sofrimento – circunstâncias ausentes da teorização aristotélica” (MAGALDI, 1998, p.20).

Ao longo do show, há momentos bem representativos desse desespero pelo desconhecimento do destino e pelas circunstâncias do aniquilamento que a vida inspira. Muitas canções descrevem a extenuante luta de personagens que, como o herói trágico, encara as fatídicas condições de seu percurso.

Uma dessas sequências começa com um texto do “Livro do desassossego” (Fernando Pessoa), com o qual Bethânia traz novamente o tema da imitação cênica e anuncia a missão de seu personagem:

Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que uma espectadora de mim mesma, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário, para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.

A intérprete emenda com a canção “Sonho impossível” (Chico Buarque), que reforça a ideia do seu compromisso com o devir trágico. A canção traz versos como “lutar quando é fácil ceder”, “vencer o inimigo invencível”, “sofrer a tortura implacável”, “romper a incabível prisão” e questiona heroicamente: “é minha lei, é minha questão / virar este mundo, cravar este chão / Não me importa saber se é terrível demais / Quantas

guerras terei de vencer por um pouco de paz?”. O piano dá lugar às notas de violão, que acompanham o texto seguinte.

Os versos são retirados de “Passagem das horas”, do heterônimo Álvaro de Campos. Maria Bethânia ocupa o proscênio e, sob um foco de luz, recita-o, ora introspectivamente, aos sussurros, ora agressivamente, aos brados.

Não sei sentir, não sei ser humano, / Não sei conviver de dentro da alma triste, com os homens, / Meus irmãos na terra. / Não sei ser útil, mesmo sentindo ser prático, cotidiano, nítido. / Vi todas as coisas e maravilhei-me de tudo. / Mas tudo ou sobrou ou foi pouco, não sei qual, e eu sofri. / Eu vivi todas as emoções, todos os pensamentos, todos os gestos. / E fiquei tão triste como se tivesse querido vivê-los e não conseguisse. / Amei e odiei como toda gente. / Mas para toda gente isso foi normal e instintivo. / Para mim sempre foi a exceção, o choque, a válvula, o espasmo. / Não sei se a vida é pouco ou demais para mim. / Não sei se sinto demais ou de menos. / Seja como for a vida, de tão interessante que é a todos os momentos, / A vida chega a doer, a enjoar, a cortar, a roçar, a ranger, / A dar vontade de dar pulos, de ficar no chão, / De sair para fora de todas as casas, de todas as lógicas, de todas as sacadas / E ir ser selvagem entre árvores e esquecimentos.

Para o personagem, o cotidiano não possibilita o essencial – a compreensão do devir. O resultado é sempre o sofrimento, a angústia. Como é próprio do sentimento trágico, o poema expressa a complexidade e a grandeza da vida, o que inclui suas asperezas. A fuga para “fora de todas as casas, de todas as lógicas” parece uma metáfora para a morte, o impulso para o fim, como propõe o dionisíaco, enquanto “a arte apolínea permite continuar a viver e desejar a vida” (TAVARES; FERRO, 1997, p.42).

O texto pessoano faz lembrar o capítulo 3 de “O nascimento da tragédia”, em que Nietzsche (2007, p. 33, grifo do autor) relata o diálogo mitológico entre o Rei Midas e Sileno, companheiro de Dionísio. Reza a lenda que o rei muito procurou o deus com o intuito de indagar-lhe qual seria o melhor caminho para o homem. Quando questionado, a resposta de Sileno é terrível: “O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não *ser, nada ser*”. Como “nada ser” já era impossível para o homem, ele fornece outra opção - “depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer”. A experiência de transfiguração oferecida pela tragédia é um meio de cumprir o mandamento de Sileno esteticamente.

Cumpre-nos reconhecer que tudo quanto nasce precisa estar pronto para um doloroso acaso; somos forçados a adentrar nosso olhar nos horrores da existência individual – e não

devemos todavia estarrecer-nos: um consolo metafísico nos arranca momentaneamente da engrenagem das figuras mutantes. Nós mesmos somos realmente, por breves instantes, o ser primordial e sentimos o seu indomável desejo e prazer de existir. (NIETZSCHE, 2007, p. 100).

Em “Imitação da vida”, canções e textos encadeiam-se, conduzidos pela musicalidade, de modo a arrebatam o espectador pela potência da dor. Tal tensão dissolve-se, por fim, no júbilo. Este mecanismo tão familiar ao trágico evidencia-se também ao final do espetáculo quando, como na tragédia grega, a ordem se restabelece: “vemos que o fim trágico do herói restitui a ordem do mundo, o qual é, em última análise, harmônico” (ROSENFELD, 2009, p.59). Progressivamente, após os lances mais doridos, as últimas canções do show caminham para um apaziguamento e para a revelação do júbilo. Os versos de “Quixabeira” (domínio público) anunciam a “transfiguração” – “na ida levei tristeza, na volta trouxe alegria”, diz a letra.

Já “Alegria” (Arnaldo Antunes), que a segue, arremata o roteiro com uma promessa. A mesma promessa que está sempre implícita no trágico: “Eu vou te dar alegria / Eu vou parar de chorar / Eu vou raiar o novo dia / Eu vou sair do fundo do mar / Eu vou sair da beira do abismo / E dançar e dançar e dançar / A tristeza é uma forma de egoísmo / Eu vou te dar, eu vou te dar, eu vou”.

À guisa de conclusões, podemos, talvez, recorrer à própria sensação que a fruição de um espetáculo como “Imitação da vida” nos proporciona. Antes de qualquer entendimento ou das dissecações racionais, há o reconhecimento da mescla deste duplo sentimento, a saber, a dor e a alegria. Ainda que jamais experimentemos o real sentido da tragédia ática, há uma fagulha que faz a imaginação viajar por alguns milênios e evocar, em solo brasileiro, a apoteose grega:

A música, o mito, a imagem e as palavras, juntos, permitem ao espectador alegrar-se com o aniquilamento do herói, pois, através dele, pode experimentar o estado de identificação com a natureza e pressentir que a vida ‘no fundo das coisas, a despeito de toda a mudança dos fenômenos, é indestrutivelmente poderosa e alegre’. (DIAS, 2005, p. 12)

#### Referências bibliográficas

CALADO, Carlos. Bethânia comemora 50 anos com poemas de Fernando Pessoa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 dez. 1996. Folha Ilustrada, p.1.



CAZNÓK, Yara Borges; NAFFAH NETO, Alfredo. **Ouvir Wagner: ecos nietzschianos**. São Paulo: Musa, 2000.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. Ijuí: Unijuí, 2005.

FERRAZ, Antônio Máximo. **O teatro trágico da despersonalização pessoal**. Disponível em: <[www.ciencialit.lettras.ufrj.br/garrafa4/10.doc](http://www.ciencialit.lettras.ufrj.br/garrafa4/10.doc)>. Acesso em: 13 jul. 2015.

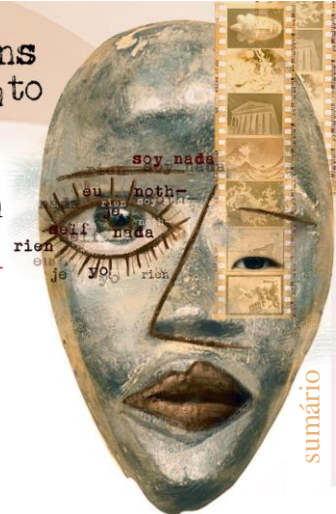
MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.  
NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RENNÓ, Carlos. **Gilberto Gil: todas as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro: aulas de Anatol Rosenfeld (1968)**. São Paulo: Publifolha, 2009.

SOUZA, Cláudia Franco. Pessoa & Nietzsche: arte e filosofia, filosofia e arte. **Caligrama**. Belo Horizonte, n.12, p.205-214, 2007.

TAVARES, Manuel; FERRO, Mário. **Análise da obra ‘A origem da tragédia’ de Nietzsche**. 2ª ed. Lisboa: Presença, 1997.



## CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Samy Elisa Gaudencio da Silva (Graduada) – UEPG

Sydione Santos (Doutora) – UEPG

**RESUMO:** Neste trabalho investigou-se as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Buscou-se compreender os saberes necessários à formação do professor alfabetizador, identificar as necessidades e dificuldades deste docente em seu contexto de trabalho e refletir sobre o significado da formação no curso de Pedagogia para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Para tanto, destacou-se a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa e suas relações com a prática pedagógica. A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, numa perspectiva exploratória e interpretativa, com o intuito de compreender as percepções dos sujeitos. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi aplicado a professoras alfabetizadoras da rede municipal e privada de Ponta Grossa, formadas pelo currículo 53 do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Concluiu-se que as professoras alfabetizadoras realizam algumas relações entre saberes da formação e a prática pedagógica e sinalizam elementos que precisam ser analisados pelos formadores, a partir de suas vivências em classes de alfabetização. Também foi possível perceber que ainda há que se avançar na compreensão que se tem da relação teoria-prática, superando a ideia de que a aprendizagem da docência se faz unicamente no espaço da experiência. Constatou-se também a necessidade de uma formação inicial que contemple os conhecimentos específicos para a tarefa de alfabetizar, além da importância da formação continuada para que o professor possa refletir e investigar o cotidiano do seu trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia. Formação inicial de professores. Saberes docentes. Alfabetização e letramento. Professor alfabetizador.

### 0. Introdução

A vivência na universidade e os relatos de colegas de profissão sobre a formação de professores alfabetizadores levaram-me a concluir que a partir dos avanços em relação às concepções de alfabetização, a prática de ensinar o aluno a ler e escrever precisa ser compreendida profundamente e há necessidade de o professor ter conhecimentos específicos para desenvolver esta tarefa. Isso reforça a necessidade de uma formação inicial que contemple estes novos conhecimentos e uma formação continuada que auxilie o professor a realizar questionamentos sobre sua prática pedagógica e refletir criticamente e constantemente sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, buscou-se compreender as contribuições do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a formação do professor alfabetizador, evidenciando a disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa.

A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, numa perspectiva exploratória e interpretativa, com o intuito de compreender as concepções e ações dos sujeitos pesquisados, compreendendo quais os conhecimentos necessários para a prática docente do professor alfabetizador e como os professores alfabetizadores compreendem e relacionam os saberes construídos no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para o instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário, o qual foi aplicado a professoras alfabetizadoras da rede municipal e privada de Ponta Grossa, formadas pelo currículo 53 do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aprovado pela Resolução CEPE n. 130, de 05 de dezembro de 2006. Foram selecionados especificamente as professoras formadas nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013.

No primeiro capítulo é realizado um breve histórico do curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939 até o presente momento, que envolve as Diretrizes Curriculares. O objetivo foi compreender a trajetória que o curso percorreu até ser compreendido oficialmente como um curso de formação de professores. Ainda, neste capítulo é apontado o significado da docência e a necessidade dos saberes docentes no processo de formação inicial do professor da Educação Básica.

No segundo capítulo são enfocadas algumas compreensões sobre as concepções que norteiam o ensino da língua escrita, com o objetivo de refletir sobre os encaminhamentos que são dados à alfabetização na escola e o papel do professor nesse processo. Foram enfatizados a formação docente do alfabetizador e os saberes necessários para que o professor alfabetizador possa desenvolver sua prática e enfrentar os desafios presentes na docência.

No terceiro capítulo são abordados a metodologia, o problema, os objetivos e os sujeitos da pesquisa, explicitando-se o instrumento de coleta de dados utilizado para a realização da pesquisa. Em seguida, é realizada uma contextualização do estudo e a análise dos dados do questionário, os quais foram divididos em cinco eixos: relação teoria-prática: o papel do estágio, conhecimentos necessários para a professora

alfabetizadora, dificuldades da professora alfabetizadora, contribuições do curso de Pedagogia e sugestões das professoras para a formação no curso de Pedagogia.

### 1. Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia passou por muitas contradições desde a sua criação em 1939, até chegar à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia em 2006, mas ainda é preciso pensar sobre a formação inicial. Ainda faz-se necessário refletir de modo crítico e constante sobre o currículo do curso de Pedagogia, mobilizando a relação de interdependência entre teoria e prática.

Para entendermos a constituição atual do curso de Pedagogia é necessário lembrar suas reformulações ao longo do tempo. Segundo Bissolli da Silva (2002) é necessário uma rigorosa reflexão a respeito dos fundamentos do Curso de Pedagogia, tanto no que diz respeito aos seus aspectos históricos como também aos seus aspectos teóricos. Bissolli da Silva, em estudo realizado em 2002, divide a história do curso de Pedagogia em quatro períodos: 1º período, o das regulamentações (1939-1972); 2º período, o das indicações (1973-1977); 3º período, o das propostas (1978-1999); 4º período, o dos decretos (1999-2000).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) indicam objetivos e princípios norteadores da formação inicial do futuro docente, apontando as necessidades formativas dos professores para a educação básica. Discutem a necessidade de estudos teóricos, práticos, pesquisa e reflexão, constituindo uma pluralidade de conhecimentos e saberes que serão necessários nas atividades docentes. A formação para a docência inicia-se na graduação, no curso de Pedagogia, articulando a teoria com a prática, os conhecimentos científicos com as práticas escolares, atentando-se para a necessidade de aliar os três eixos fundamentais para a docência: a formação inicial, o exercício da profissão e a formação continuada.

Dessa forma, o curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do magistério e na gestão e organização dos sistemas de ensino. Nesse sentido, torna-se imprescindível a necessidade do curso de Pedagogia repensar os saberes que os professores necessitam para exercer a docência, formando profissionais

competentes e comprometidos com a qualidade da educação básica, dispostos a contribuir para a formação teórica, crítica e reflexiva dos futuros cidadãos.

## 2. Significado da docência e saberes docentes

Atualmente a docência precisa ser compreendida num sentido mais amplo e profundo, Veiga (2008, p. 13) aborda o significado do termo docência, primeiro no sentido etimológico que “tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”, mas o citado termo sofreu mudanças em função das novas necessidades e demandas educacionais.

A docência tornou-se um trabalho complexo, que segundo Veiga (2008), vai além de ministrar aulas, necessitando de conhecimentos profissionais e específicos para que possa ser exercida. Dessa forma, para exercer a docência faz-se necessário ter uma formação profissional, que relacione os conhecimentos científicos produzidos historicamente com as práticas escolares, como salienta Veiga:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores tem como objetivo principal a “docência”, sendo esta a primeira aproximação na preparação para o seu exercício efetivo. Com isso, Tancredi (2009) aponta para a importância da prática de ensino no curso de formação de professores, sempre relacionada com a teoria, sendo uma primeira aproximação com a escola e com a formação do docente enquanto profissional.

Nessa visão, Veiga (2008) explica o sentido da formação de professores como ato inacabado de se formar constantemente, como um processo inicial e contínuo, que envolve as trajetórias próprias e a contextualização de histórias. A autora ainda ressalta alguns pontos relevantes ao tratar de formação de professores: a relação teoria e prática, a formação de professores como ato político, a preparação para o incerto e para as mudanças, os objetivos políticos e epistemológicos, a articulação entre o pessoal e o profissional, o processo coletivo de reflexão conjunta e as atitudes de cooperação e solidariedade.

Tancredi (2009, p. 11) contribui significativamente expondo que para se formar professores são necessários “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores precisam adquirir/desenvolver para ensinar”, sempre adaptando os conhecimentos ao nível do seu aluno. Então, é preciso compreender que a formação do professor envolve uma trajetória que se inicia antes da formação profissional e continua ao longo da vida. No entanto, discute-se nesse trabalho a necessidade de melhor compreender a formação inicial, seu significado e a importância dos saberes da formação para a prática pedagógica.

A docência se caracteriza pelo processo de ensinar e aprender, sendo o professor o mediador entre o aluno e o conhecimento. Nesse processo é que os saberes docentes são construídos e reconstruídos constantemente. De acordo com Tardif (2012) os saberes docentes são adquiridos e desenvolvidos ao longo da vida: na família, na escolarização, na formação inicial, na prática profissional, nos cursos de aperfeiçoamento e nos livros didáticos. O autor classifica os saberes docentes em: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes pedagógicos relacionam-se diretamente aos saberes profissionais, adquiridos na formação inicial para o magistério, nas instituições universitárias, nos estágios e nos cursos de aperfeiçoamento. Os saberes disciplinares são os saberes originados dos diversos campos de conhecimento e incorporados nos currículos universitários. Os saberes curriculares são os saberes adquiridos ao longo da prática profissional, oriundos, especialmente, dos programas escolares com o objetivo de seu desenvolvimento em sala de aula. Os saberes da experiência são os saberes construídos na prática profissional, surgem da experiência pessoal e coletiva dos professores.

Tardif (2012) afirma que os saberes dos professores são construídos ao longo de sua vida, nas relações pessoais, como também na formação inicial e na experiência profissional, sendo imprescindíveis para a construção de sua identidade e formação como docentes, destacando que os saberes constituem um conjunto de conhecimentos do professor.

No que diz respeito à troca de experiência, Tancredi (2009, p. 28) conclui que os professores “aprendem com as teorias, as práticas, as pessoas e os contextos”. Nessa visão, torna-se imprescindível a formação contínua em serviço, atentando para a inovação nas formas de ensinar, com a utilização de metodologias diferenciadas na prática

pedagógica, para que se atribuam significados diferentes à docência e se construam novos saberes.

### 3. A docência do professor alfabetizador: saberes e práticas

A docência carece de ser um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, o professor necessita estar em constante aperfeiçoamento da sua prática, buscando na teoria respostas para subsidiar a sua prática em sala de aula. Tancredi (2009) acrescenta que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo da vida.

Tancredi (2009) aborda que os professores se constroem aos poucos como profissionais e esta construção pode ser dividida em três momentos: antes da escolha profissional, seguindo o exemplo de seus professores, aos quais idealiza como uma profissão encantadora; durante o curso de formação, especificamente nas aulas práticas; e depois em sua própria prática em sala de aula e nas suas experiências profissionais.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) apontam elementos direcionadores para o processo de alfabetizar:

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do ensino fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer o processo de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática. (BRASIL, 2006, p. 13).

A discussão sobre a formação do professor alfabetizador foi realizada por Pereira (2012) em sua dissertação, intitulada “A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente”.

Pereira (2012) discute que para a realização da complexa tarefa de alfabetizar, o professor alfabetizador necessita ter uma significativa formação teórica e prática, aprofundando-se em fundamentos teóricos que preparem para o exercício da docência, sendo elos condutores de respostas para as dificuldades existentes no processo de aprendizagem e adentrando na prática pedagógica, em estágios obrigatórios, para que possam ter uma primeira aproximação com a sala de aula. A autora destaca que:

O foco da formação plena do professor alfabetizador, então, precisa deslocar-se da predominante abordagem teórica e contemplar os "pontos de partida" dos professores, isto é, contemplar as experiências iniciais que tais profissionais possuem e valorizar a prática como importante fonte de conteúdos da formação e conhecer as crianças como seres concretos que possuem conhecimentos prévios; que são seres sociais culturalmente construídos; que possuem valores, tabus, costumes; formas de comunicação próprias e suas condições objetivas de vida e saúde. (PEREIRA, 2012, p. 80-81).

Ainda de acordo com Pereira (2012), o professor alfabetizador tem a importante função de ensinar a leitura e a escrita e, assim, contribuir para que o aluno relacione-se na sociedade letrada, para que este possa perceber-se como integrante do universo cultural e utilizar de seus conhecimentos para ser um agente de transformações.

Também Mesquita e Sopelsa (2009) demonstram a necessidade do professor alfabetizador estar constantemente em um processo de formação:

O professor alfabetizador é um profissional em construção e em pleno desenvolvimento e aprimoramento de suas potencialidades, um sujeito construtor de suas próprias aprendizagens. Sua formação, assim, relaciona-se com suas capacidades, sua afetividade, seu imaginário, suas descobertas e sua fundamentação teórica que permeiam seu aprender, seu experimentar, seu reinventar e, portanto, seus saberes. (MESQUITA; SOPELSA, 2009, p. 2967).

A alfabetização é um processo significativo para o aluno, desenvolvendo-se também a partir de seus interesses, tendo como foco central a interação entre professor e aluno. Consequentemente, o professor alfabetizador carece de ter uma formação acadêmica, sempre aliando suas experiências pessoais com as profissionais.

Como já apontado neste trabalho, Tardif (2012) compreende que, para o desenvolvimento da prática docente, são necessários alguns saberes: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. Esses saberes são integrados pelos próprios professores durante sua vida pessoal e profissional, que envolve sua formação inicial. A articulação desses saberes, por um processo de reflexão crítica na e sobre a experiência docente, permite que o professor tenha uma prática pedagógica consistente e adequada.

Além dos saberes necessários para ensinar, é imprescindível que o professor alfabetizador domine os conteúdos para saber ensinar a ler e escrever, articulando a alfabetização e o letramento em sua prática, para que o conhecimento se torne significativo para o aluno. Assim, o professor alfabetizador necessita ter os



conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e os conhecimentos linguísticos: fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos, discursivos, de gêneros, da relação fala e escrita e da variação linguística.

O professor alfabetizador possui conhecimentos e uma maneira própria de ensinar. Os saberes do professor referem-se aos conhecimentos, às aptidões, habilidades e atitudes; formam um conjunto de saberes que estão vinculados ao seu trabalho. Esses saberes têm sua fonte nos conhecimentos pessoais do professor (histórias de vida), nos conhecimentos escolares (estudos), nos conhecimentos profissionais (estágios, cursos), nos conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares (ferramentas de trabalho) e nos conhecimentos oriundos da experiência de trabalho (com os alunos, colegas de profissão). (MESQUITA; SOPELSA, 2009, p. 2969).

Ser um professor alfabetizador exige compromisso e responsabilidade com a tarefa de ensinar a leitura e a escrita, como também exige competências e habilidades específicas para desenvolver o processo de alfabetização. Brito; Carvalho; Santana (2012, p. 9) compreendem que “os saberes da prática são prenes de teorias e que cabe ao professor fazer uso de diferentes saberes para alicerçar sua prática pedagógica, envolvendo os alunos nos usos cotidianos da escrita”.

#### 4. Considerações finais

Concluí que as professoras alfabetizadoras realizam algumas relações entre saberes da formação e a prática pedagógica e sinalizam elementos que precisam ser considerados e analisados pelos formadores, a partir de suas vivências em classes de alfabetização. Também foi possível perceber que ainda há que se avançar na compreensão que se tem da relação teoria-prática, superando a ideia de que a aprendizagem da docência se faz unicamente neste espaço. Constatou-se também a necessidade de uma formação inicial que contemple os conhecimentos específicos para a tarefa de alfabetizar, além da importância da formação continuada para que o professor possa refletir e investigar o cotidiano do seu trabalho. Também compreendi que a concepção sobre a formação continuada precisa ser revista, deixando de ser enxergada como um espaço para preencher as lacunas presentes na formação inicial, tornando-se um momento de reflexão e investigação para buscar respostas para os questionamentos presentes na prática pedagógica.

## 5. Referências bibliográficas

BISSOLLI da SILVA, C. S. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-151.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 5/05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília, abril de 2006.

BRITO, A. E.; CARVALHO, C. C.; SANTANA, A. P. S. de S. Reflexões sobre os saberes da prática pedagógica alfabetizadora. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4. 2012, Parnaíba. **Resumos...** Campina Grande: REALIZE Editora, 2012. p. 01-11.

MESQUITA, A. R. de A.; SOPELSA, O. Os saberes docentes e os fios condutores do processo de ensino e da aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 4. 2009, Paraná. **Resumos...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 2966-2980.

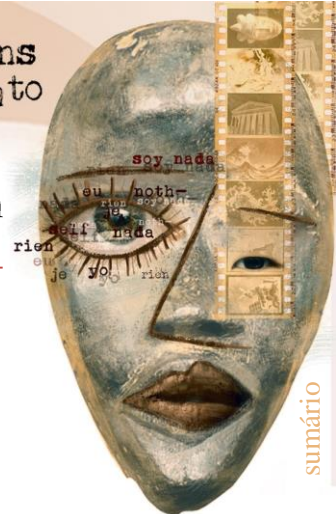
PEREIRA, C. J. T. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. (Orientadora: Nair Ferreira Gurgel do Amaral).

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p. (Coleção UAB – UFSCar).

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: \_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. **Resolução CEPE nº 130, de 05 de dezembro de 2006**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional. Ponta Grossa: UEPG, Pró-Reitoria de Graduação, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D’AVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

**DALTON TREVISAN, SOB OS PONTOS DE VISTA  
DE WILSON MARTINS**

Alexandre Gaioto Martins (mestrando) - UEM

Wilson Martins costumava dizer que julgava livros, não autores. Por isso, reler a série *Pontos de vista*, que reúne textos publicados em O Estado de S. Paulo (1954-1974) e, a partir de 1978, no Jornal do Brasil, é encontrar alguns posicionamentos radicalmente opostos para os mesmos escritores, em diferentes momentos de suas trajetórias literárias. Ao se deparar com os contos de *O cego e a dançarina* (1980), primeiro livro de João Gilberto Noll, Wilson Martins (1995: p. 351) publicou um conciso elogio, naquele mesmo ano, apresentando o autor com estas palavras: “outro nome a (...) resgatar da massa anonimizante em que o conto brasileiro está se esvaindo é o de João Gilberto Noll”. Nove anos depois, o crítico afirmava, com segurança, que João Gilberto Noll e outros escritores, como o goiano José J. Veiga e o paranaense Domingos Pellegrini, já estavam mergulhados em “irremissível decadência” (MARTINS, 1996: p. 476). Tudo havia mudado para Wilson Martins. E a mão pesada marcava a nova postura.

De Wilson Martins não escapavam as irregularidades de uma obra literária. Embora já tivesse sido elogiado por livros anteriores, Sérgio Sant’Anna, com *A senhorita Simpson* (1989), foi acusado, em texto daquele mesmo ano, de praticar um “ingênuo amadorismo literário”, compondo “contos artificiais” e, em algumas daquelas narrativas, arranjando finalizações mal sucedidas. (MARTINS, 1996: p. 393-394). Com veemência e munido de bons argumentos, atacou escritores consagrados como Oswald de Andrade, Jorge Amado e João Ubaldo Ribeiro. Abordou, com severidade e maturidade intelectual, os problemas da crítica acadêmica, exibindo a fragilidade dos exercícios de inteligência de teóricos como Roland Barthes e Octavio Paz. Não havia briga, no meio universitário ou literário, que Wilson Martins não pudesse provocar, frequentemente nocauteando seus oponentes com golpes violentos, certos: um boxeador implacável. Corajoso, ele não tinha medo de afirmar seu julgamento negativo. Para Wilson Martins, o bom crítico sempre tinha, sim, que falar mal quando uma obra fosse ruim: é o que acompanhamos nas linhas de seus *Pontos de vista*. Neste trabalho, voltaremos nossos olhares sobre a produção crítica de Wilson Martins sobre a obra do contista curitibano Dalton Trevisan.

**O pugilista e o contista**

No primeiro texto de Wilson Martins, compilado na série *Pontos de vista*, o jovem Dalton Trevisan havia publicado sua obra de estreia. Naquele 1954, cinco anos, portanto, antes do lançamento de *Novelas nada exemplares*, havia apenas os livros artesanais que Dalton Trevisan publicava em edições amadoras e distribuía gratuitamente a seus amigos escritores e críticos literários. Mesmo assim, tendo em mãos contos como “O ciclista” e “Lamentações de Curitiba”, Wilson Martins (1991, p. 129) notou imediatamente o talento daquele jovem autor e editor da revista *Joaquim*, destacando a “originalidade” e o seu “estilo inconfundível e inimitável”. Além de incentivar a publicação de uma obra de estreia, ainda arriscou uma previsão otimista: “o amadurecimento completo desse escritor pode levá-lo a criar na literatura brasileira um estilo correspondente ao de André Gide na francesa”, escreveu, em referência ao conto “A volta do filho pródigo” – posteriormente publicado, em 1964, na obra *Morte na praça* –, que estabeleceu uma intertextualidade com o conto homônimo de Gide, de 1907.

Se o nosso contemporâneo publicou um alô que ainda não ocorreu, retomando o bom etáforado Miguel Sanches Neto (2009), Wilson Martins, que depositou suas fichas num autor tão sem obra, ao menos em volume, viu sua previsão ganhar contornos praticamente proféticos, como passar do tempo, acertando a aposta: Dalton Trevisan virou, de fato, uma referência na literatura brasileira. E Wilson Martins pôde saborear o destino de suas palavras, resenhando a trajetória do contista curitibano acadêmico. Wilson Martins foi além: fez, também, uma revisão crítica sobre o trabalho dos estudiosos que se dedicaram aos livros do ficcionista paranaense. Críticos sistemáticos de Dalton Trevisan, Wilson Martins forneceu a jurisprudência para o trabalho, principalmente no que tange ao conteúdo (tema) e à forma (linguagem) do autor paranaense. Tanto mais, que desse aporte crítico recolhemos uma versão (ou versões) de praticamente toda a obra de Dalton Trevisan, às vezes num quadro polêmico que ajuda a entender a variedade de sugestões que o texto do contista curitibano fornece.

Com a publicação de *Novelas nada exemplares*, na estreia de Dalton Trevisan, Wilson Martins (1992: p. 442) notou, com intuição e segurança, o amadurecimento do autor, que inicialmente exibiu um “forte temperamento literário”, mas que, até então, escreveu com algumas limitações: “faltava-lhe, ainda, a experiência do ofício, os recursos técnicos, todo esse aprendizado insensível que conduziu o inventor a transformar-se em escritor”. Frente ao volume de contos, o crítico insistiu na sua “originalidade”, impressão que havia a parecido em sua primeira crítica, alguns anos antes: “Dalton Trevisan (...) introduziu no conto brasileiro um

estilo novo, não somente quanto às técnicas de redação, mas ainda, e sobretudo, quanto às técnicas de criação” (MARTINS, 1992: p. 440).

Foi, portanto, uma boa estreia, a de Dalton Trevisan – um privilégio concedido apenas a um seleto grupo de literatos iniciantes. Raros são recebidos, ao estrearem, com esse entusiasmo. *Gente pobre*, de Dostoiévski, foi chamada por Bielínskide obra-prima, e o comentário do consagrado crítico da época transformou o desconhecido Dostoiévski em escritor da moda. O comentário de Wilson Martins não teve forças para tanto, e houve quem discordasse da qualidade literária do jovem contista curitibano. AomesmotempoemqueWilson Martins dava as boas-vindas, de braços abertos, a Dalton Trevisan, Otto Maria Carpeaux bancava o algoz de *Novelas nada exemplares*, reclamando a tédona da obra, conforme lembra Carlos Heitor Cony, ao assinar a orelha de *Novelas nada exemplares*:

Impressionado por aquilo que chamou de “provocação”, o título inspirado ou contra-inspirado em Cervantes, mestre Carpeaux fez restrições ao livro. Mas o próprio fato de Otto Maria Carpeaux despendere em cima do estreante todo o peso de seu laboratório crítico já revelava alguma coisa. (...) Mesma aquela crítica feroz, Carpeaux reconhecia em Dalton Trevisano “observador atento dos pormenores da realidade”. E apontava que “talvez sua verdadeira vocação seja de cronista do cotidiano” (CONY, 2009).

Desconstruindo a articulação crítica de Carpeaux, Wilson Martins (1992b: p. 401-402) questionou as justificativas que embasava naquela resenha: “Otto Maria Carpeaux parece negar valor a ficcionista por ser em trivial e humilde dos seus personagens, ou, ainda, pelo número de páginas dos seus contos”. Defendendo Dalton Trevisan, rechaçou os ataques de Carpeaux, acusando-o de ser “rancoroso”, “ressentido”, “mau crítico dos contemporâneos”, “espírito retorcido” e “oportunista”. Resumidamente, um homem, enfim, “sem a moral de seu ofício”.

A obra de Dalton Trevisan suscitou alguns outros antagonismos, mesclando agressividade ao sarcasmo, o crítico defendia o ficcionista das eventuais críticas negativas. Wilson Martins ainda se opôs aos acadêmicos que publicaramos pioneiros estudos sistemáticos sobre Dalton Trevisan, todos eles, aliás, elogiando o autor paraense. Berta Waldman, autora da primeira obra acadêmica publicada em livro, foi escoraçada por Wilson Martins (1995b: p. 274-275), que apontou “pedantismo intelectual” e um “desfoque” na leitura da estudiosa, além de notar o estilo “banal” e a interpretação “ingênua”. A violência com que Wilson Martins expôs seus argumentos não é incomum. “São decisões intelectuais que deformam, por suavidade, a ‘leitura’ que Berta Waldman propõe

e, ao atribuir à figura do Vampiro a categoria de ‘chave-mestra de interpretação’ para os contos de Dalton Trevisan” (MARTINS, 1995b: p. 273).

Em seu livro, Berta Waldman, é fato, exagera nas interpretações, encontrando mais significados do que os textos permitem. Dalton Trevisan, em um dos contos de *Cemitério de elefantes*, descreve um personagem tentando, primeiro, apanhar a barata com uma “folha de papel” e, depois, com uma “página”. A variação vocabular, para Berta Waldman, não é apenas um recurso do autor para evitar a repetição de palavras, mas o índice de intenções metafísicas: “A identificação do papel (que para pegar a barata poderia ser qualquer um) a uma página que, no caso, medeia a criação e a criação, é uma avanço na criação da metáfora” (WALDMAN *apud* MARTINS, 1995b: p. 275). Na revisão crítica, Wilson Martins rechaça a leitura, irônica, de certo exagero: “Pelos mesmos princípios, houvesse empregado Detefon, estaria revelando e scassa a consciência ecológica ou denunciando a exploração das multinacionais na economia brasileira”.

*Cemitério de mitos* (1984), de Nízia Villaça, também recebe as duras avaliações de Wilson Martins (1995b: p. 482), que critica a tendência dos tratadistas em rotular Dalton Trevisan como “crítico da burguesia” ou do “capitalismo”, retomando uma série de ultrapassados teóricos de esquerda. “Dalton Trevisan (...) não merecia as indignadas críticas a que tem sido submetido.”

### Humor e elementos poéticos

Pouco coisa de Dalton Trevisan escapou à leitura atenciosa de Wilson Martins. Acompanhando de perto a trajetória de seu contemporâneo – embora nascido no interior de São Paulo, Wilson Martins radicou-se em Curitiba, cidade onde morreu, em 30 de janeiro de 2010, após passar por uma cirurgia de retirada da bexiga –, o crítico foi o primeiro a notar a forma clichê com que os livros do contista paraense eram rotulados e discutidos na imprensa: a cada nova obra lançada, resenhista se engalfinhava em jornais afirmando que Dalton Trevisan estava se repetindo, novamente, em seus textos recém-publicados. “Ao contrário do que afirmam alguns leitores apressados, ele não se repete, mas, ao contrário, rejeita, de livro para livro, o que nos anteriores lhe parecia repetição ou prolixidade narrativa”, apontou o Wilson Martins (1995: p. 104), em texto de 1979, um ano após o lançamento de *Crimes de paixão*.

Em 1983, quando Dalton publicou *Essas malditas mulheres*, Wilson Martins resumiu a forma como a crítica literária avaliava a literatura trevisaniana, identificando o erro na perspectiva de leitura adotada:

Acrítica brasileira optou porê-lo em nível de tragédia, acentuando o desespero vazio em que se debatem os personagens, a existência imesquinha a que foram condenados, a atmosfera de incompreensão e reciprocidade em que se destrói. Contudo, é indispensável não perder de vista o sarcasmo da visão trevisaniana (...), o olhar kafkaesco que transporta o subentendido metafísico para a banalidade corrente os chamados 'dramas' da existência. Nos contos de Dalton Trevisan, a leitura exclusivamente dramática e sublimizante é uma leitura errada, porque nele o ridículo imediato do comportamento humano é mais sensível do que qualquer consideração do respectivo significado ontológico (MARTINS, 1995b: p. 186).

Quando Wilson Martins (1993: p. 384) analisou o conto "Anoite da paixão", investiu na análise do humor de Dalton Trevisan, observando os "momentos de sarcasmo impiedoso e esplêndido". Sobre "Dinorá, moço do prazer", publicado em *Cemitério de elefantes* e escrito "no estilo de Fanny Hill", Wilson Martins afirmou que é possível contemplar o processo literário do contista curitibano: "as sátiras costumam só ter sentido enquanto sátira da literatura convencional, e vice-versa. (...) Dalton Trevisan substituiu o paródico para esmiuçar o sentimentalismo pastoso de John Cleland" (MARTINS, 1995b: p. 483-484). O ficcionista paranaense, dessa forma, inclui-se na família de espírito "dos grandes satíricos, de olho implacável e sarcasmo irreprimível". Para provar, Wilson Martins (1995b: p. 519) recorreu à arquitetura irônica utilizada pelo contista para escrever *A polaquinha*.

Bastar dizer que *A polaquinha*, escrita, como o mesmo dos contos, "à maneira de Fanny Hill", é também uma paródia de Fanny Hill, ainda mais corrosiva pela redução de escala, da Londres setecentista para a Curitiba do século XX. A monotonia inevitável do gênero foi deliberadamente acentuada pelo autor no capítulo os literalmente repetitivos com que a novela se encerra – o que, bem entendido, é a sátira mais destruidora.

Em texto de 1948, Sérgio Milliet (1950) destacou, rapidamente, a importância das imagens inéditas e da transposição de sentidos presentes nos contos de Dalton Trevisan. Na apresentação de *Opássaro de cinco asas* (1974), Antônio Houaiss timidamente acenou para a poesia. Se citar exemplos de passagens que justificassem seu posicionamento, sua observação se perdeu, infelizmente, em linhas demasiadamente genéricas e superficiais. Também sem se aprofundar na questão, Berta Waldman (1989) mencionou, de passagem, o diálogo da poesia com a prosa nos contos do autor paranaense. Quase duas décadas depois de Berta Waldman, Vera Marquêa (2008: p. 46) reconheceu em um e outro capítulo de seu estudo que Dalton

Trevisan se apropriou de um “corte poético” na década de noventa, com a publicação das obras *Ah, é?* (1994) e *234* (1997). O resultado, segundo a pesquisadora, foi o registro da natureza sob um novo ponto de vista.

Nos *Pontos de vista* de Wilson Martins, a poeticidade de Dalton Trevisan não é ignorada, mas nunca surge em primeiro plano, como tema central de suas críticas. Analisando o conto “Lamentações de Curitiba”, Wilson Martins se dedica longamente à análise da Curitiba versada por Dalton Trevisan e às questões relacionadas à literatura urbana. Detém-se sobre a cidade, mas não a aborda, nesse texto, o humor do contista para a análise da poeticidade, que encharca o texto da primeira à última frase. Minúscula, a única referência à poesia está nos “pinheiros poéticos” (MARTINS, 1994: p. 138). Sobre a obra *Pão e sangue* (1988), Wilson Martins afirma que Dalton Trevisan pode ser chamado de minimalista. O crítico nota a presença do haicai e de alguns contos escritos sem versos e sem pontuação. “Acrescente-se que eliminou a distinção teórica dos gêneros, intercalando reflexões, aforismos e poemas entre as histórias da Curitiba” (MARTINS, 1996: p. 289). Observou, ainda, a presença de “reverberações poéticas” no conto “Canção do exílio”, organizado em versos, sem pontuação, e parodiando o clássico poema de Gonçalves Dias.

Sobre a publicação de *Ah, é?* (1994), repleto de reflexões, contos e epigramas, Wilson Martins (1997: p. 317) afirma que o contista encerra uma fase de sua carreira, investindo em outras técnicas ficcionais. “De fato, há um novo Dalton Trevisan nas narrativas que vem publicando na imprensa local, diferente, senão o posto, o criador de ‘haicais’ que até agora apresentava como aspiração (...) o ‘novo’ Dalton Trevisan é um narrador soberbo”. Ora, Wilson Martins tem a sensibilidade para notar a postaliterária que chega ao contrário do que o contista foi até aquele momento, mas não chega a zero que é exatamente. Em 1994, de fato, Dalton Trevisan dá um salto estilístico e estrutural com *Ah, é?*, prosa francamente hibridizada com a poesia. Essa mudança da orientação discursiva não passa despercebida na leitura atenta de Wilson Martins, ainda que não seja detalhada.

Os *Pontos de vista* de Wilson Martins se encaixam perfeitamente na definição que Antonio Candido (2011: p. 156) faz sobre a função da crítica: “O ato crítico é a disposição de empenhar a personalidade, por meio da inteligência e da sensibilidade, através da interpretação das obras, vistas sobretudo como mensagem do homem ao homem”. E foi exatamente esse o papel de Wilson Martins. Crítico severo, parece não ter encontrado motivos para censurar nem para ironizar o ficcionista curitibano, como fez em seus *Pontos de vista* com diversos outros autores contemporâneos. A disposição de pugilista, o crítico guardou para quem se atrevia a falar mal de



alguma obra de Dalton Trevisan, como no caso de Otto Maria Carpeuax, e de acadêmicos, como Nízia Villaça e Berta Waldman, que, em suas teses, elogiaram e investigaram suas obras. É louvável que o crítico tenha notado, no calor da hora, a reorientação discursiva engendrada com *Ah, é?* (1994), em que é mais intensa a fusão de elementos poéticos com a prosa. Características essenciais do universo ficcional do autor paranaense, como a mitificação de Curitiba, o humor e a paródia, foram discutidas com segurança e inteligência. Acompanhando de perto o amadurecimento literário, Wilson Martins testemunhou o seu Dalton Trevisan se transformar, com o passar do tempo, em um dos grandes nomes da literatura brasileira.

#### REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CONY, Carlos Heitor. [Orelha]. In: TREVISAN, Dalton. **Novelas Nada Exemplares**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MARQUÊA, Vera. **O vampiro habita a linguagem**: uma leitura da obra de Dalton Trevisan. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

MARTINS, Wilson. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 1. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 3. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 4. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 3. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 8. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

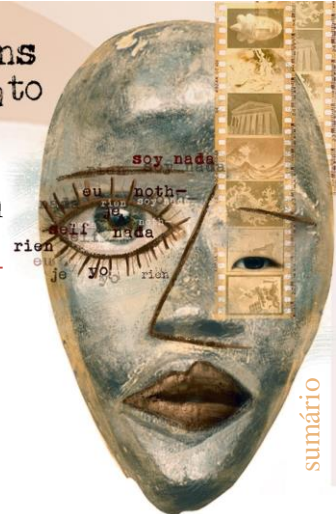
\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 10. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 11. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 12. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pontos de vista**: crítica literária. Volume 13. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

TREVISAN, Dalton. **Pão e sangue**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.



## DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAL PARA O ENSINO DE LITERATURA

Jeferson Ferro (mestre) - Uninter

Maria Fernanda Araújo Lisboa (mestre) - Uninter

**Resumo:** Nosso projeto de pesquisa, ainda em fase inicial, busca avaliar o efeito da transmissão oral, via rádio/*podcast*, na compreensão de textos literários. Será realizado por meio de um curso de extensão oferecido a alunos de Letras–EAD (Uninter), sujeitos da pesquisa, que trabalharão com seis textos ao longo de seis semanas. Os alunos serão divididos em dois grupos: um deles com acesso a *podcasts* com a leitura e comentários sobre os textos, outro com acesso apenas aos textos escritos. Eles serão testados na compreensão dos textos e também na realização de atividades de discussão e aprofundamento, via web. Considerando que “a compreensão não tem uma autonomia do sentido na estrutura linguística. O sentido é um efeito da leitura em certas condições” (MARCUSCHI, 2005), e que dimensões diversas – como a neurofisiológica, a argumentativa e a afetiva, por exemplo - compõem o processo de leitura (JOUVE, 2002), temos como hipótese que o grupo com acesso aos arquivos de áudio apresentará melhor resultado nas avaliações. Entre outros aspectos, a leitura em voz alta poderá evidenciar marcadores discursivos e prosódicos essenciais à compreensão dos textos (PACHECO 2014).

**Palavras-chave:** leitura oral, rádio/*podcast*, literatura, compreensão

### 1. Objetivos e procedimentos

Buscaremos desenvolver e avaliar o uso de ferramentas de aprendizagem digital, especificamente os *podcasts*, para o ensino de literatura. Nossa pesquisa englobará o desenvolvimento e a oferta, seguida da análise quantitativa dos resultados, de um curso de extensão a distância, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sobre literatura brasileira. Estudantes do curso de Letras-EAD, do Centro Universitário Uninter, serão os sujeitos da pesquisa. Durante a sua realização, participaremos de reuniões mensais do grupo de estudo “Novas Tecnologias de Ensino e Aprendizagem”, bem como de seminários internos semestrais, com o objetivo de produzir um artigo com os resultados obtidos, ao final do ano.

Por meio de oferta de um curso de extensão sobre literatura brasileira, organizaremos dois grupos de aproximadamente 50 pessoas: Grupo A, composto pelos sujeitos de pesquisa; Grupo B, que será o grupo de controle. Faremos uma seleção prévia

de seis contos, que se encontrem em domínio público, que comporão o material de estudo do curso de extensão ofertado.

Ambos os grupos terão acesso aos mesmos textos via AVA, bem como a um fórum de discussões. O Grupo A terá, além disso, acesso a um programa de rádio em que será feita a leitura integral dos textos. Serão propostas discussões via Fórum e avaliações sobre todos os textos da série. Ao final, avaliaremos os resultados dos dois grupos com relação a três aspectos:

- Índice de execução das rotas;
- Índice de participação nos fóruns de discussão;
- Índice de acertos das questões de interpretação dos textos lidos.

Esperamos avaliar o impacto da utilização das ferramentas AVA e rádio web, identificando especificamente se a ferramenta rádio web produziu resultados melhores nos índices de participação e na capacidade de resposta dos alunos às questões propostas.

## 2. A Leitura

Em que pese a expansão das possibilidades de acesso à leitura, o leitor brasileiro ainda está muito aquém do que se deseja no quesito de proficiência leitora. Segundo dados recentes do INAF<sup>1</sup>, cerca de 20% dos brasileiros com diploma superior não podem ser considerados plenamente alfabetizados. Já segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>2</sup>, metade da população brasileira pode ser considerada de “não-leitores”, ou seja, pessoas que sequer leram um livro nos últimos três meses. Percebe-se, portanto, como a questão da formação de um público leitor é de suma importância para a educação brasileira na atualidade.

Acreditamos que o público alvo de nossa pesquisa – estudantes do curso de Letras – apresentará um perfil bastante distinto se comparado ao leitor brasileiro médio, pois se espera que estudantes de Letras tenham maior afinidade com a leitura. Também

por isso o foco de nossa pesquisa será no impacto da ferramenta “rádio” para o engajamento do leitor e para sua capacidade de compreensão dos textos selecionados.

Com o crescimento recente da leitura em mídias eletrônicas, estudos que comparam a capacidade de compreensão de um texto literário lido em suportes diferentes, como a tela e o livro, começam a surgir. Até o momento, não se tem demonstrado um favorecimento claro de uma mídia sobre a outra, ainda que alguns aspectos pontuais tenham sido notados – como a preferência por leitores eletrônicos para pessoas com dislexia. De modo geral, a leitura, seja no papel ou na tela, obedece aos mesmos princípios cognitivos, como salienta a professora Coscarelli (UFMG), "O trabalho cognitivo de fazer inferências e perceber ideias implícitas é o mesmo" (LOPES, 2014). Todavia, o impacto da leitura oral, como um acessório ao texto impresso, ainda é pouco investigado.

A leitura é um processo cognitivo complexo que envolve várias partes do cérebro (SMITH, 1997). Segundo Kleiman (1993, p. 49), é muito difícil de se ensinar alguém a ler, “uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor...”. Nesse sentido, nossa pesquisa propõe uma abertura a outra forma de se receber o texto literário: a leitura “coletiva”, ainda que não sincronicamente coletiva, proporcionada pelo contexto do curso, que reúne e busca envolver diversas pessoas em torno do mesmo conjunto de textos.

Vale aqui ressaltar que a nossa escolha de textos literários para o curso de extensão levou em conta aspectos como a diversidade da temática e linguagem, e sua capacidade de suscitar a criatividade e o prazer de ler. O contato com textos literários permite que o leitor conheça a língua em seu funcionamento sem nunca dissociá-la da questão do sentido. Importa também lembrar que ao leitor do texto literário, mais que em outros tipos de comunicação escrita, é solicitada uma relação de participação na construção do sentido. Isto não significa, todavia, que um texto literário possa significar qualquer coisa, e que suas interpretações sejam completamente livres. Como resalta Eco (2002), todo texto literário programa a sua recepção, estabelecendo coordenadas para o leitor. São estas coordenadas que tornam possível avaliar se um leitor compreendeu ou não um determinado texto.

Jouve, por sua vez, destaca cinco dimensões no processo de leitura: a neurofisiológica, a cognitiva, a argumentativa, a afetiva e a simbólica. Consideramos que

duas destas dimensões serão impactadas pela utilização do rádio como ferramenta de leitura. A primeira delas é a neurofisiológica. O autor ressalta que “considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (2002, p. 18). Isto está, evidentemente, ligado ao processo visual da leitura. Uma vez que o texto é transposto para a forma oral, essa relação se perde. A outra dimensão é a afetiva. Toda leitura implica num engajamento afetivo do leitor com o texto, sem o qual ela perde o sentido. No caso da utilização do rádio, contamos com a possibilidade de se desenvolver um engajamento comunitário, seja com o leitor do texto, seja com a comunidade de ouvintes.

### 3. Escrita e fala

A leitura e a oitiva dos contos no rádio implicam considerações sobre escrita e fala. No seu funcionamento, podemos dizer que “Os textos escritos e falados são igualmente *contextualizados* e apresentam alto grau de *implicitude*. É próprio da língua ser implícita e contextualizada. Portanto, o conhecimento transmitido pelo texto escrito é tão implícito e contextual quanto o conhecimento transmitido pela oralidade.” (MARCUSCHI, 2005, p. 92). Por isso, a leitura oral do texto escrito poderá explicitar elementos que também contribuirão para a sua compreensão, pois tanto a fala quanto a escrita possuem características peculiares que orientam o sentido ou contribuem para a construção deste. Na fala, por exemplo, o olhar, o gesto, o movimento do corpo contribuem para a intercompreensão dos usuários. E ao efetuar a leitura oral de contos, evidenciam-se nessa situação de interação particular, ou seja, a do interlocutor tornando-se leitor/ouvinte, os elementos prosódicos que constituem o texto. A entoação, o tom, o ritmo, as pausas, por exemplo, serão também portadores de sentido. “Quase nunca nos damos conta de que assim como há o gesto e a mímica na fala, também há certos aspectos na escrita que funcionam como “gestos”. (MARCUSCHI, 2005, p. 59) A leitura em voz alta, acreditamos, tem o poder de ressaltar aspectos que possivelmente passariam despercebidos aos leitores.

Por outro lado, falar de texto literário não significa distanciá-lo da linguagem “normal, comum, corriqueira”. Poderíamos questionar uma certa tradição escolar quando aborda o texto literário tão somente como texto exemplar, excepcional, fora do comum.

Ao contrário, a criação literária recorre à linguagem popular, porém com propósito estético, não utilitário. Não surpreende, pois, que o escritor lance mão de traços da oralidade na sua obra. Aliás, como afirma Marcuschi (2005, p. 74), “A narrativa literária é um dos momentos mais interessantes para se observar como os autores servem-se de maneira abundante das estratégias orais de narrar.”

A leitura em voz alta poderá, portanto, evidenciar marcações essenciais à compreensão do texto. A essas marcações são atribuídas denominações diferentes conforme o estudo que se empreende. No caso da nossa pesquisa, é preciso, então, levar em conta o papel de marcadores presentes no texto.

Pacheco (2014), estudiosa dos marcadores, denomina-os de “prosódicos” e os classifica em dois tipos: **marcadores prosódicos gráficos** que correspondem aos sinais de pontuação – ponto final, de exclamação, de interrogação, reticências etc. e os **marcadores prosódicos lexicais**, isto é, palavras que fazem referência à maneira de falar, como murmurou, gaguejou, esbravejou etc. Esses marcadores levam o leitor a “ouvir” como os personagens estão se expressando oralmente. O objeto de investigação de Pacheco foi justamente de observar se o leitor/ouvinte poderia não só identificar as marcações prosódicas ao ouvir o texto e marcá-las graficamente, como também reconhecer marcas prosódicas na leitura silenciosa.

Marchuschi, por sua vez, ao tratar da fala, faz um levantamento do que ele denomina de “estratégias de formulação textual característica da fala”. No quadro por ele elaborado encontram-se a repetição, a hesitação, a correção, a digressão, entre outros. Para ele, os marcadores, chamados de marcadores conversacionais, integram o quadro das estratégias de formulação textual vinculadas à fala. Algumas precisões interessantes sobre o funcionamento desses marcadores conversacionais são apresentadas abaixo:

COMPORTAMENTO TÍPICO	CARACTERÍSTICAS GERAIS
<p>sim, mas... bom, então</p> <p>viu? / né? quer dizer</p> <p>é isso aí entendeu?</p>	Os marcadores podem vir em início, meio e final de turno; início, meio e final de UC e podem ser bifocais(↔); prospectivos (→), retrospectivos (←), bem como orientar-se para o falante (↗).

Quadro 1. Marcadores conversacionais. (Marchuschi, 2005, p. 76)

Penhavel (2012, p. 79), em seu estudo sobre os marcadores, denomina-os de **marcadores discursivos**. Para ele, eles têm como função facilitar “o processamento do

discurso”. Esse pesquisador identifica neles “dois aspectos principais: (i) a ideia de que os MDs explicitam significados implícitos no discurso; (ii) a posição de tratar MDs como elementos com algum tipo de estatuto subsidiário.” Penhavel (2012, p. 79) reconhece que a variedade de abordagens de conceitos dificulta o estudo dos marcadores discursivos, por isso procura em seu estudo identificar “traços comuns caracterizadores de MDs” em diferentes abordagens.

Segundo ainda esse autor, de forma geral, poderíamos restringir os tipos de marcadores discursivos a dois: (1) “expressões afixadas a um enunciado matriz, que têm função de conexão e que se referem a um aspecto desse enunciado”, que seriam as expressões conetivas, tradicionalmente identificadas como conjunções, como em “Laura saiu tarde. **Porém**, chegou a tempo.”; e (2) expressões gerenciadoras da conversação, ou seja, “expressões constituindo um enunciado completo, com função de gerenciamento da conversação e que se referem a domínios comunicativos”, como em: “Você compreendeu, **né?**” (Penhavel, 2012, p.81).

#### 4. Ensino, tecnologia e avaliação

O ato de aprender e ensinar é, em sua essência, um processo complexo, dinâmico e em constante transformação. Ao longo da História da Humanidade é possível perceber que o campo educacional passou por profundas transformações, e, mais que isso, essas mudanças ainda fervilham na atualidade, longe da estagnação. Desse modo, fica inviável conceber o processo educativo dissociado do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, nos dias atuais.

Conforme afirmam Brito e Purificação (2011, p. 13), “Ciência e tecnologia interferem de forma marcante nos rumos das sociedades, e a educação se vê no mínimo pressionada a reestruturar-se num processo inovador na formação de um ser humano universal”. A transmissão do conhecimento adentra uma era em que os meios tecnológicos, inovadores ou veteranos, prestam-se ao papel de potencializar a eficácia deste fim maior do dueto ensino/aprendizagem. Como bem explica Both (2008, p.21), “Os laços conceituais entre ensino, aprendizagem e avaliação vêm sendo estreitados desde sempre, no sentido de tornar esses elementos parceiros inestimáveis e inseparáveis no âmbito do conhecimento novo e renovado.”

Em nosso projeto de pesquisa, a proposta é a da utilização do computador como ferramenta de aprendizagem que agrega em si múltiplas possibilidades, dentre as quais usaremos duas: o ambiente de aprendizagem virtual do aluno, (AVA), e a Rádio-web, ambos utilizados por meio da Internet. Quanto aos arquivos de áudio, devemos ressaltar que embora sejam gravados num estúdio de rádio, no formato de um programa radiofônico, chegarão aos alunos como *podcasts*, pois não terão sua transmissão ao vivo.

Ao considerar que a aprendizagem efetiva é o foco principal de todo ato de ensinar, advém daí a necessidade de mensurar a eficácia desse processo, através dos mais diversos métodos avaliativos. Para Both (2011, p. 21), “... para os meios educacionais, quem não avalia também não ensina nem facilita a aprendizagem.” Portanto, em nosso projeto, a avaliação será de suma importância. Para cada texto lido no programa haverá um conjunto de 10 perguntas de interpretação e compreensão, de múltipla escolha – os índices de acertos serão submetidos à análise quantitativa. Além disso, os alunos serão convidados a participar de fóruns de discussão sobre os textos, o que também contribuirá para sua avaliação no âmbito do curso de extensão.

Em suma, ao agregar um componente comunicacional a um dos grupos estudados, o *podcast*, e privar o outro desses recursos, nosso objetivo é identificar se há diferenciação nos resultados obtidos através dos métodos de avaliação aplicados, e em caso positivo, analisar o quanto isso pode impactar no processo final de aprendizagem. Esperamos, assim, contribuir para a discussão metodológica sobre o ensino da literatura na contemporaneidade.

#### Notas:

(1) INAF (Índice de Analfabetismo Funcional – Teste elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro, desde 2002): [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por)

(2) Pesquisa feita pelo Instituto Pró-livro, sobre os hábitos de leitura do brasileiro:

[http://prolivro.org.br/home/images/relatorios\\_boletins/3\\_ed\\_pesquisa\\_retratos\\_leitura\\_IPL.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf)

#### Referências:

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX, 2011.



BOTH, Ivo José. Avaliação: “**Voz da consciência**” da aprendizagem. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e Novas Tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba: IBPEX, 2011.

ECO, Humberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura** – teoria & prática. Campinas: Pontes, 1993.

LOPES, Reinaldo José. Estudos comparam compreensão de texto de quem lê livros eletrônicos e de papel. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 2014, p. 1-1.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: IBPEX, 2008.

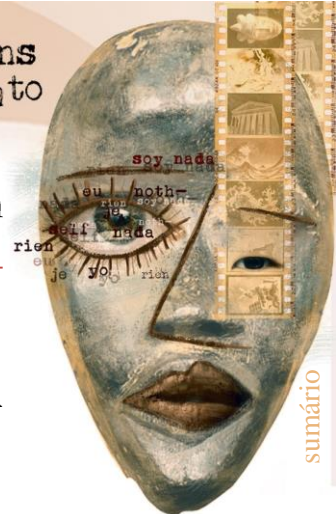
MARCUSCHI, Luiz; DIONISIO, Ângela. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PACHECO, Vera. Reconhecimento dos marcadores prosódicos da escrita em situação de leitura e de oitiva: um processo interativo. In: **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 37, p. 199-212, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/780/772>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PENHAVEL, Eduardo. O que diferentes abordagens de marcadores discursivos têm em comum? In: **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 78 – 98, 2012. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/4620/3584](http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/4620/3584)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. São Paulo: Artmed, 1997.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Rodrigo Augusto Kovalski (Doutor) - UNICENTRO

**RESUMO:** A interdisciplinaridade se apresenta no contemporâneo como uma questão central dentro das esferas científicas, e por consequência, vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades. No entanto, deve-se notar que a interdisciplinaridade é apenas um meio para desvelar e compreender a complexidade do mundo que nos rodeia e não a resposta exata e unívoca da complexidade do processo de ensino aprendizagem para a pesquisa. Assim, a educação no contemporâneo necessita muito mais do que informação e técnicas repetitivas, há que se desenvolver estilos de pensamento metacognitivos complexos, abertos às incertezas e às mudanças constantes, para dar conta de um mundo em constante transformação. Sendo assim, urge a necessidade de uma nova reconfiguração das bases educacionais e de seus currículos, e automaticamente a reconfiguração das bases de ensino e das práticas em sala de aula, principalmente para uma realidade de educação do campo. E a interdisciplinaridade podendo ser uma resposta a estas limitações, auxiliando no sentido de alavancar processos em construção e dimensionando novas estratégias que vão do escopo da cultura institucional ao planejamento curricular, alterando assim as práticas pedagógicas e remodelando as formas de organização do trabalho docente. Desta forma, este artigo pretende demonstrar outras perspectivas para se repensar o ensino/docência nesta época de transitoriedade, principalmente no ensino no campo, indo desde uma realidade do ensino básico ao superior.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Docência; Educação do Campo.

### 1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade se apresenta no contemporâneo como uma questão central dentro das esferas científicas, e por consequência, vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades. No entanto, deve-se notar que a interdisciplinaridade é apenas um meio para desvelar e compreender a complexidade do mundo que nos rodeia e não a resposta exata e unívoca da complexidade do processo de ensino aprendizagem para a pesquisa.

Como notado, com o final do século XX e com o advindo do século XXI, o mundo vivencia um momento histórico, o qual é regrado por rápidas transformações, que vão da cultura à tecnologia, da educação à política, devido processos maiores, ditados e pautados pelo modelo econômico atual (capitalista neoliberal) e por consequência, atreladas pela globalização. Desta forma, todos os setores da sociedade hoje, passam a ser atingidos, levando assim a um repensar dos modelos tradicionais modernos, inclusive na educação.

Sendo assim, urge a necessidade de uma nova reconfiguração das bases educacionais e de seus currículos, e automaticamente a reconfiguração das bases de ensino e das práticas em sala de aula, principalmente para uma realidade de educação do campo. E a interdisciplinaridade podendo ser uma resposta a estas limitações, auxiliando no sentido de alavancar processos em construção e dimensionando novas estratégias que vão do escopo da cultura institucional ao planejamento curricular, alterando assim as práticas pedagógicas e remodelando as formas de organização do trabalho docente.

Com isso, abrem-se outras perspectivas para se repensar o ensino nesta época de transitoriedade, principalmente no ensino no campo. Em um exame mais cuidadoso de como o estudo no campo acontece desde o ensino básico ao superior, revela-se a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém uma perspectiva reducionista, descontextualizada e desfigurante da realidade, ou seja, o estudo no campo em muitas vezes é atrelado a uma realidade que não é a própria do local e não em uma perspectiva sociocultural ligada a quem está aprendendo, dentro de um meio específico, neste caso o rural. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da educação do campo poderia suscitar, educação que reduzida desta forma, funciona quase que apenas para interação social e não para formação de identidades opinativas e críticas socialmente.

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

E se problemas como estes são diagnosticados no ensino dentro de perímetros urbanos, o ensino ou a aula dentro de uma realidade diversa (rural), se não igual, de maneira similar sofre os mesmos efeitos e desdobramentos. Nesse contexto, o objetivo deste texto é explorar e discutir a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, buscando entender formar de organização do trabalho docente e analisando como a interdisciplinaridade pode auxiliar neste processo e propor estratégias para novas práticas de ensino/pesquisa que contribuam para a formação de uma efetiva educação do campo.

## 2. A INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE

A interdisciplinaridade pode inicialmente ser entendida como a garantia de construção de conhecimentos que rompa as fronteiras entre as disciplinas. Interdisciplinaridade é, nesse sentido, uma maneira de trabalhar o conhecimento visando à reintegração de dimensões isoladas pela monodisciplinaridade. Com isso, se pretende alcançar uma visão mais ampla da realidade, superando a sua fragmentação (LUZZI & PHILIPPI JR, 2011).

Fazendo um aporte histórico, segundo Leis (2001, *apud* PHILIPPI JR, SILVA NETO, 2011) o termo interdisciplinaridade aparece no início do século XX nos movimentos de reforma curricular das universidades norte-americanas e desde então evoluem dentro de três correntes: i) associado à cultura científica francesa, fixado em dimensões epistemológicas dos saberes disciplinares, centrado na busca do significado; ii) associada a cultura científica anglo-americana, entendida como forma metodológica, busca uma funcionalidade social, e portanto, profissionalizante; iii) associada a cultura científica brasileira, a qual privilegia as dimensões humanas e afetivas, ou seja, privilegia a procura do próprio ser.

E as três formas de diferenciar fenomenologicamente a interdisciplinaridade, são de maneira: instrumental, conceitual e crítica.

Instrumental: implica abordagem pragmática de problemas concretos, centrada em produzir resultados de pesquisa pelos meios disciplinares disponíveis.

Conceitual: associada ao salto cognitivo exposto supõe uma crítica explícita aos conteúdos das perspectivas disciplinares.

Crítica: questiona o conhecimento disciplinar e os valores associados a essa forma de pensar a realidade, criticando assim aspectos sociológicos e educativos do processo disciplinar de conhecimento e ensino. (LEIS, 2011, p. 110-111 *apud* PHILIPPI JR, SILVA NETO, 2011)

Assim, a interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo de resolução de problemas ou de abordagem de temas que, por serem muito complexos, não podem ser trabalhados por uma única disciplina. Dessa forma, a interdisciplinaridade é percebida em uma integração de visões disciplinares diversas construindo uma perspectiva mais abrangente. A interdisciplinaridade residindo assim na capacidade de integrar modos de pensar de várias disciplinas para produzir um avanço ou salto de conhecimento a um patamar que seria impossível de ascender por meios disciplinares (LEIS, 2011, *apud* PHILIPPI JR, SILVA NETO, 2011).

Já Claude Raynaut entende que a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre o qual operam. Isso implica, por parte dos pesquisadores, respeitar o saber produzido por outras disciplinas, recusando qualquer hierarquia *a priori* entre elas, relativa ao poder explicativo dos fatos sobre os quais trabalham. Implica também, fundamentalmente, o desejo de aprender com os outros e na ausência de toda postura defensiva de um território de poder simbólico ou institucional. (2011, *apud* PHILIPPI JR, SILVA NETO, 2011).

No entanto, é necessário insistir sobre o fato de que não há receitas já prontas para conduzir a interdisciplinaridade, sendo um caminho que cada um tem de percorrer e descobrir pessoalmente.

A interdisciplinaridade pode ser definida assim, “como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora” (LEIS, 2005, p. 09)

Como notado, existem muitos conceitos possíveis de interdisciplinaridade. No entanto, apenas Japiassu (1976) diz que a interdisciplinaridade se define por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma esperança de renovação e mudança no domínio da metodologia das ciências humanas. Assim, ele a entende como um processo de intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte em uma modificação entre elas, através do diálogo, uma vez que a simples troca de informações entre diversas disciplinas não constitui um método interdisciplinar.

Já Dias (2002) acrescenta um novo ângulo, no qual o conceito de interdisciplinaridade deve, antes de tudo, romper com a dicotomia dos papéis atribuídos àqueles que ensinam e aos que aprendem. Luck (2002, p. 64) oferece uma perspectiva complementar, considerando que a interdisciplinaridade demanda “a integração e o engajamento de educadores, em um trabalho conjunto de interação entre disciplinas, do currículo entre si, e com a realidade”. Um processo que se manifesta em relação aos modelos de organização curricular que procuram se afastar da estrutura disciplinar, articulando os diversos campos de conhecimento (LUCARELLI, 2001).

Assim, apesar da interdisciplinaridade parecer não possuir um sentido único e estável e o princípio interdisciplinar aparentar ser sempre o mesmo, identificado por intermédio da “intensidade das trocas entre especialistas e a integração das disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 1995, p. 31), trata-se de uma perspectiva que, supera as visões dicotômicas e as fronteiras disciplinares e transcende as visões baseadas na interação dos conteúdos curriculares, alcançando as fronteiras entre sujeito e objeto; teoria e prática; planejamento e ensino; ensino e pesquisa; ensino e aprendizagem; e, entre os métodos, o contexto cultural e os conteúdos (LUZZI & PHILIPPI JR, 2011).

### 3. COMPLEXIDADE DO PROCESSO EDUCACIONAL: A URGÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Um dos principais problemas hoje do currículo educacional é a redução do conceito da interdisciplinaridade, atrelado normalmente apenas a parte conceitual e epistemológica e não ao processo de ensinar e aprender.

Luzzi & Philippi Jr (2011) melhor explicam dizendo que muitos professores ainda não compreenderam que o ensino propicia a apropriação da cultura e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do pensamento. E esses são dois dos processos que se encontram articulados entre si, formando uma unidade. Assim, não se pode separar método e conteúdo, como também assinala Pozo (1998).

Como proposta, a interdisciplinaridade aborda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, derrubando as fronteiras entre os conteúdos e os métodos, promovendo o desenvolvimento de estilos de pensamento adequados aos objetivos a alcançar e aos conteúdos a desenvolver. Assim, a interdisciplinaridade abre passo lentamente ante o reducionismo que a ciência moderna tem instalado. Ela é uma perspectiva que reconhece que o processo educativo é muito mais que conteúdos e suas formas de organização de métodos e conteúdos. Com esta postura, a didática também está sendo ressignificada em relação aos contextos sociais e institucionais que a produzem, reconhecendo que o ensino é uma prática social viva, que se manifesta em cada contexto social e institucional onde acontece.

Desta forma, para que as transformações necessárias aconteçam, é preciso segundo Luzzi e Philippi Jr (2011) que os docentes tomem conhecimento dos propósitos

teóricos que justificam a necessidade da ação interdisciplinar, a fim de assumir uma atitude em defesa dessa prática para a construção de um conhecimento mais abrangente da realidade. Assim, somente a superação das dicotomias teoria/prática, planejamento/ensino, pesquisa/ensino, ensino/aprendizagem e método/conteúdo poderão colaborar para o real exercício do pensamento crítico, seja como prática contextualizada na acadêmica, seja como ação direta na sociedade.

#### 4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE

Embora o Brasil seja um país de origem eminentemente agrária, a educação do campo sempre sofreu descaso, pois este relega como herança um quadro de precariedade em todos os níveis: infra-estrutura inadequada, falta de condições de trabalho dignas, salários defasados, ausência de formação continuada, organização curricular descontextualizada com a vida do meio rural.

Segundo Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 01)

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade socioambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e muitas vezes ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação do campo para os indivíduos do meio rural, nunca tiveram políticas específicas, o atendimento a educação se dando através de campanhas, projetos e / ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo.

Diante de tal problemática Fernandes, Cerioli e Caldart colocam a concepção de um ideal para a educação do campo, este devendo:

Trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (2004, p. 53)

Silva Jr. e Borges Neto (2011, p. 52) defendem os seguintes princípios pedagógicos de uma educação do campo:

i) O papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; ii) É valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; iii) É valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; iv) É vincular a escola à realidade dos sujeitos; v) É ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; vi) Desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola do campo, como demais instituições de ensino, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas hegemônicas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Assim, para Leite (1999)

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

A terra, o meio ambiente, a democracia, à resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na educação do campo.

Brandão (2003) coloca que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, deve ser coerente com o desenvolvimento do setor rural, levando em conta o “novo rural”, como também os aspectos rurais “tradicionais” que permaneceram.

Assim, pensar a educação do campo é pensar em estratégias que ajudam a reafirmar identidades do campo. Nesse sentido, o governo brasileiro instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – resolução CNE/CEB, n.1, de 03 de abril de 2002. O documento frisa Silva Jr e Borges Neto (2004) consolida reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo. Ressalta-se que em fevereiro de



2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação do Campo.

Segundo as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a identidade da educação do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 – Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

No entanto, para que estas especificidades atreladas às diretrizes operacionais para a educação do campo obtenham efetividade, os autores Rocha, Passos e Carvalho (2004, p.08) colocam que a educação do campo tenha algumas condições a serem consideradas “uma diz respeito à educação enquanto prática social que envolve processos formais, informais e não formais, com suas características próprias, sua cultura e sua história. E ainda a dimensão do campo de estudo, considerando a riqueza das práticas pedagógicas, dos processos de construção do conhecimento e da articulação teoria / prática.”

Para Rocha, Passos e Carvalho (2004) é importante garantir um processo formativo que interage continuamente com a realidade em que os alunos vivem, aproximá-los e aprofundar temáticas relacionadas à vida cotidiana, aos seus anseios, construir novas referências de sociedade, de ambiente, de natureza, de relação das pessoas com o espaço social. Sendo um dos grandes desafios da educação no momento, especialmente da educação do campo, pois faz-se necessário desconstruir culturas, valores e paradigmas que orientaram secularmente as relações entre os sujeitos e com a natureza, ou seja, as formas de lidar com o conhecimento. Mudanças onde possam garantir uma transformação social, que lhes possibilitem melhores condições de vida, que resignifiquem a estima e identidade dos povos do campo.

E para as diretrizes obterem funcionalidade, cabe as ressalvas colocadas por Rocha, Passos e Carvalho (2004), como:

a) Proporcionar através de atividades educativas condições de trabalho e geração de renda para que os indivíduos consigam viver com dignidade no campo e possam ter acesso aos bens culturais e sociais produzidos pela humanidade;

- b) Contribuir na formação de lideranças para que estas possam estimular e orientar o desenvolvimento técnico agro-ecológico em geral (comunitário) e em particular, sem perder seus valores históricos e culturais;
- c) Desenvolver aspectos que potencializem uma maior valorização do campo, como espaço de criação e recriação de vida;
- d) Preparar o educando para participar conscientemente e com preparo técnico fundamentado em um novo modelo de desenvolvimento do meio rural;
- e) Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos nas mais diversas áreas (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo e outras culturas) destinadas a possibilitar que a economia das comunidades e das regiões seja economicamente viável, com uso de técnicas adequadas para a recuperação e preservação ambiental.

A organização das diretrizes desse viés propicia uma perspectiva global e multidimensional, integrando conhecimentos e áreas de estudo, visando uma prática inter e transdisciplinar, articulando diversos campos do saber e da realidade na qual os indivíduos do campo estão inseridos. O desafio sendo a superação da prática de pensar a educação, de forma descontextualizada do sentido e da história dos povos do campo, já que este, segundo Rocha, Passos e Carvalho (2004) tem sido um vício bastante comum ao longo da história da educação.

## 5. FORMAS DE TRABALHAR A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerar a interdisciplinaridade na educação do campo é ter uma condição de produção e de recepção diferente, pois estas passam a encarar o ensino, não mais como uma estrutura acabada, produto da reprodução teórica, mas como uma parte integrante de uma atividade maior, global e sociocultural. Nesse sentido, a educação (e para esta pesquisa, a educação do campo) nas palavras de Koch (1997) trata-se de compreender o texto, a fala, o discurso no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Sendo assim, com a interdisciplinaridade toda produção acadêmica é entendida como uma prática de ação. Na qual sempre que se interage, ocorrerá à produção de conhecimentos dotados de certa força, que irão produzir nos atores envolvidos, determinados efeitos que envolvam não apenas o processo educacional, mas que revelem toda uma multiculturalidade envolvida. A este processo, Dijk (1972) dá o nome de

“macroato”, no qual pelo ensino, pela educação, este ordenaria os demais atos envolvidos. Além disso, o autor orienta que, não se pode esquecer que essas ações ou esses “macroatos” estão inseridos em contextos situacionais, sociocognitivos e culturais, assim como a serviço de certos fins sociais.

Também com a interdisciplinaridade, a produção textual no contexto da educação do campo é revisto como uma atividade verbal consciente, pois esta é vista como uma atividade intencional, por meio da qual o falante dá a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em que ações ou atos são produzidos. Considerando dentro desta concepção, que o sujeito falante possui um papel ativo na mobilização do conhecimento, ou seja, ele (o aluno) não é apenas objeto do processo, mas com a interdisciplinaridade, ele é parte integrante do processo. Em outras palavras, com a interdisciplinaridade o sujeito neste processo sabe o que faz, como faz e com que propósito faz (BENTES, 2005).

Desta forma, toda produção na educação do campo, com a interdisciplinaridade, se torna uma atividade interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão dos atos de ensino, elevando assim seu nível de compreensão na realidade a qual estão inseridos.

Outro fator também importante para a compreensão do sentido, no processo da educação do campo, e que a interdisciplinaridade também pode favorecer, pois dialoga com demais disciplinas, é a intertextualidade. A respeito Koch (1990) afirma que a intertextualidade é um fator de coerência importante na medida em que, para o processamento cognitivo, se recorre ao conhecimento prévio de outros conhecimentos. E como temos culturas envolvidas no processo de aquisição da educação Sant’Anna (1985) chama este caso de intertextualidade das diferenças, a qual consiste em representar o que foi dito para propor leituras diferentes e/ou contrárias. E a respeito Maingueneau (1976) postula que este tipo de fenômeno obtém até certo valor de subversão, pois se sobrepõem conhecimentos sobre conhecimentos. E é exatamente neste entremeio que acontece a compreensão diferenciada, orientada pela interdisciplinaridade, levando o sujeito a recepção do novo, no caso, a valorização da educação do campo.

Por fim, a interdisciplinaridade como visto abre espaço a novos campos, admitindo a transmissão do conhecimento de maneira aberta, interdisciplinar, e não reduzida a esfera disciplinar. E a riqueza do tratamento interdisciplinar esta justamente

neste cruzamento de enfoques e olhares diversificados, onde para a aquisição do conhecimento esta pode usufruir de diversas fontes. Assim, com a interdisciplinaridade as barreiras do conhecimento disciplinar se tornam menos estanques e o desenvolvimento destas trocas e os intercâmbios entre visões distintas, configuram assim um fator significativo de inovação à educação do campo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção geral de interdisciplinaridade incorpora como visto em síntese no texto apresentado, uma grande diversidade de configurações práticas e implicações científicas (de ensino e pesquisa). Desta forma, deve deixar aberta a concepção para a multiplicidade de suas manifestações e não procurar uma só definição que a engendre, como forma de doutrina única. Assim, a união de disciplinas e áreas em prol de um compartilhamento do objeto de estudo, neste caso, a educação do campo, auxiliará o conhecimento interdisciplinar a ultrapassar barreiras cujas origens são mais institucionais que conceituais, para confrontar e combinar seus olhares e suas abordagens.

Com esta concepção, a interdisciplinaridade está a serviço de uma área, como referido aqui à educação do campo, oportunizando o cruzamento de olhares científicos e não científicos distintos para uma mesma realidade empírica de aprendizado e conhecimento. Desta forma, com esta natureza híbrida, a interdisciplinaridade, pode e tem o poder para isso, de elevar as competências de ensino e aprendizagem da educação do campo aperfeiçoando questões teóricas e operando o conhecimento e as ciências para uma nova realidade, uma realidade contemporânea, a qual de conta de abarcar os problemas desta *alta modernidade*.

## 7. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENTES, A. C. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução a Linguística 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Da Escola Rural de Emergência à Escola de Ação Comunitária.** In: ARROYO, M. G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

DIAS, T. M. C. **Inovações no processo de ensino aprendizagem da Administração: Interdisciplinaridade x interdisciplinaridade.** In: XIII ENANGRAD, Rio de Janeiro, 2002.

DIJK, T. A. V. **Some aspects of text grammars.** Paris: The Hague, 1972.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional 'Por uma Educação Básica do Campo': Texto Preparatório.** In:

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.  
\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

LEIS, H. R. **Sobre o conceito de Interdisciplinaridade.** In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. ISSN 1678-7730, n. 73, Florianópolis, Agosto de 2005.

LUCARELLI, E. **Currículo.** In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Dicionário em construção interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUZZI, D. A.; PHILIPPI JR., A. **Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior.** In: PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação.** São Paulo: Manole, 2011.

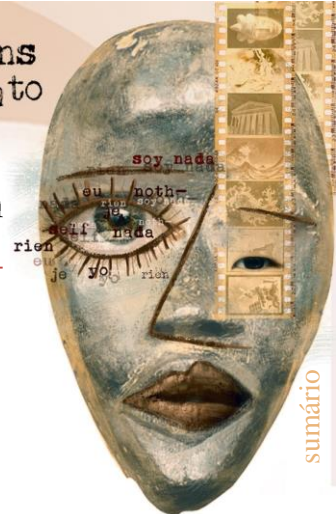
MAINGUENEAU, D. **Introduction aux méthodes de l'analyse ou discours.** Paris: Hachette, 1976.

PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação.** São Paulo: Manole, 2011.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C.; CARVALHO, R. A. **Educação do campo: um olhar panorâmico.** II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania-GO, 2004.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & Cia.** São Paulo: Ática, 1985.



## ENSINO DE AFRICANIDADES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA

Fernanda Zagobinski Ribeiro (graduanda) (UEPG)

Ana Julia Varela Blaz (graduanda) (UEPG)

**Resumo:** O objetivo deste trabalho, que se encontra em andamento, é apresentar resultados parciais de dois estudos investigativos sobre o conceito de africanidades e sua abordagem nas aulas de língua portuguesa de uma Escola Estadual da cidade de Ponta Grossa. Este trabalho faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Enfatizamos o atendimento da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, este artigo procura fazer uma revisão bibliográfica dos principais documentos oficiais que contribuem para a implementação da lei em questão, bem como o estudo do conceito de africanidades segundo (SILVA, 2005) e os pressupostos teóricos sobre linguagem, gêneros textuais, ensino de língua portuguesa, bem como alguns documentos oficiais. O trabalho está em fase inicial, portanto os resultados são relativos ao levantamento bibliográfico e aproximação da teoria com a prática juntamente com o relato e análise de algumas intervenções em sala de aula e aplicações de atividades para o ensino de língua portuguesa nessa perspectiva.

**Palavras chave:** Africanidades. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. PIBID.

### 1. Introdução

Este artigo abordará as ações do projeto Espanhol/Português integrante do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O projeto teve início em março de 2014 e tem como objetivo principal o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; DCE-PR, 2008;) e o atendimento à Lei 10.639/03. Fazem parte desse projeto uma professora coordenadora, professora da UEPG da área de estágio, duas professoras supervisoras de língua portuguesa atuante na rede pública no Paraná e de doze bolsistas, graduandas do 1º ao 4º ano da licenciatura em Letras espanhol/português.

As bolsistas observam as práticas das professoras, com alunos do ensino fundamental e médio, fazendo intervenções na prática dessas docentes e também contemplando os gêneros textuais na perspectiva das africanidades. Toda semana há reunião do grupo PIBID Português com o intuito de discutir textos relacionados a africanidades e outras questões envolvendo os gêneros textuais.

Em nossa proposta do PIBID, tomamos como base um dos 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), qual seja “Consciência política e histórica da diversidade”:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
  - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- (BRASIL, 2004, p. 18-19).

É importante ressaltar que nossos trabalhos são embasados pela Lei 10.639/03 promulgada em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que modificou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira:

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. (BRASIL, 2003).

A referida Lei 10.639/03 foi reformulada pela Lei 11.645/08, que passou a estabelecer também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena brasileira<sup>1</sup>. Com a lei fazendo parte das ações afirmativas, é possível que ajude a acabar com a desigualdade, visando à construção de ações mais iguais para as questões étnico-raciais do Brasil. Para Santos (2005):

É preciso não somente melhorar esta Lei [...], é preciso uma pressão constantes movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo junto ao Estado Brasileiro para que essa Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais e federais para que essa Lei seja executável. (SANTOS, 2005, p. 35).

A partir disso, buscamos estabelecer relação entre o ensino dos gêneros textuais e o ensino de história e cultura afrobrasileira, levando os alunos a conhecer a história da

cultura brasileira, mas não do ponto de vista da escravidão, e sim de um povo pertencente à história e cultura brasileira.<sup>1</sup>

2. Ensino-aprendizagem com gêneros textuais e africanidades: algumas reflexões

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é recente, tendo sua origem em Platão e Aristóteles. Hoje os estudos dos gêneros textuais encontram-se na linguística, mais precisamente nas perspectivas dos discursos.

Entende-se por gêneros textuais, textos materializados em situações comunicativas, como por exemplo telefonema, carta comercial, crônicas, reportagem, receita culinária, piada e etc.

Os gêneros textuais são formados de textos estáveis que são situados em um determinado tempo e espaço social, para Marcuschi (2003) os gêneros textuais são:

gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Os gêneros são maleáveis, dinâmicos e variáveis, surgem de acordo com o tempo e a necessidade do ser humano. Bakhtin (1997), classificaos gêneros discursivos em duas categorias, primários e secundários. Os gêneros primários são os mais simples e correspondem ao cotidiano do falante, como por exemplo a carta pessoal, telefonema, lista de compras, conversa familiar, etc. Já os secundários são os romances, textos jornalísticos, científicos, teatro, aula-expositiva e etc. Segundo o autor, “é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade [...]” (BAKHTIN, 1997, p.304). Entende-se que seja necessário que os alunos dominem os gêneros textuais para empregá-los de forma coerente na sociedade.

A pesar de os estudos sobre os gêneros serem antigos, o trabalho com o texto nas salas de aulas é recente. Segundo as DCE's, “durante muito tempo, o ensino de Língua

---

<sup>1</sup>. Em respeito às questões raciais negras e em reconhecimento à luta do movimento social negro, optamos neste texto por fazer referência à Lei 10.639/03.



Portuguesa foi ministrado por meio de conteúdos legitimados no âmbito de uma classe social dominante e pela tradição acadêmica/escolar” (PARANÁ, 2008, p.62). Antes predominava nas aulas de português o ensino da gramática normativa, onde o texto não tinha um papel importante, era importante ensinar normas e isso era feito a partir de frases soltas, porém esse tipo de ensino não buscava a reflexão crítica dos alunos a respeito do uso da língua. No intuito de mudar esse quadro surgiram no Paraná as Diretrizes Curriculares de Educação Básica de Língua Portuguesa do estado do Paraná (DCE-PR), atentando-nos para o fato de que

O trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto da produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 61).

Assim, devemos tomar os textos como a base para o ensino de língua, e nessa perspectiva devemos ter claro que as regras gramaticais devem ser trabalhadas na sua funcionalidade, sendo analisadas conforme a particularidade de cada gênero, para não fazermos o texto virar um pretexto dentro da sala de aula. É importante lembrarmos que os gêneros que são levados para a sala de aula, não devem ser somente os escritos, mas também os orais, pois de acordo com Bakhtin, “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (Bakhtin, 1997, p.279).

O discurso não acontece sozinho, precisa de interlocutores. Para haver discurso é necessário a interação entre os sujeitos do discurso. Como diz Bakhtin,

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...], não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa tem que propor a interação entre os alunos, eles devem ser ativos no seu processo de aprendizagem e não passivos. Ao trabalhar os gêneros textuais o educador deve deixar claro as diferenças entre gêneros textuais e tipos de textos, pois nota-se que há grande confusão entre ambos. O tipo textual

“caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequência retórica) do que como textos materializados, a rigor são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154), dividem-se em narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos. Para Marcuschi,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. 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. [...] alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para Marcuschi (2003) os gêneros textuais são considerados fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, contribuem para organizar nosso cotidiano, “são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2003, p.19). De acordo com o autor, no que se refere ao ensino dos gêneros, os PCNs sugerem um ensino com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos, sendo importante não apenas a produção do gênero, mas também a sua compreensão. Trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula é fazer com que o aluno aprenda naturalmente a produzir vários gêneros escritos/orais e também dar “conta” do que é proposto pelos PCNs que trabalham nessa perspectiva:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2003, p. 37).

Ao trabalhar com os gêneros textuais o professor deve buscar desenvolver o lado crítico do aluno, portando deverá “promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista. ” (PARANÁ, 2008, p.64).

Ao trabalhar com a prática da oralidade é importante o professor respeitar as variedades linguísticas dos alunos. O docente deve desconstruir os estereótipos que foram

criados na sociedade acerca da língua portuguesa brasileira: “a língua é homogênea e só existe a norma padrão como língua dos brasileiros”. Segundo Marcos Bagno,

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. Com isso também se nega o caráter multilíngue de nosso país, onde são faladas mais de duzentas línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além das falas remanescentes das diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravagista. (BAGNO, 2013, p. 27).

Sendo assim, o trabalho em sala de aula deve sempre levar em conta que a língua é heterogênea. Segundo Marcuschi (2003, p.16.) “A língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores”. São os usos que consolidam uma língua e não o contrário.

Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

Nessa questão, é oportuno a reflexão de Antunes (2007) que afirma em sua obra *Aula de Português* que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferente. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda a sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (ANTUNES, 2007, p. 104).

Marcuschi ainda acrescenta que devemos analisar a oralidade nos diferentes contextos sociais:

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p.25).

Acreditamos ser oportuna essas reflexões acerca da oralidade visto que não existem apenas gêneros escritos e no momento que trabalhamos esses gêneros orais dentro da sala de aula devemos respeitar a diversidade dos nossos alunos. Como afirma Irandé Antunes conhecer os vários gêneros textuais faz parte do nosso conhecimento de mundo, e a escola não pode jamais fugir dessa responsabilidade de ensinar aos alunos esses gêneros.

Assim sendo, o trabalho com os gêneros textuais não deve ser isolado da oralidade bem como consideramos de suma importância o trabalho conjunto com as africanidades. Para o atendimento à Lei 10.639/03, é necessário ressaltar nosso principal referencial teórico. Optamos por trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005), o qual a expressão “africanidades” refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, 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).

Para Silva, africanidades diz respeito a cultura africana e também a cultura brasileira, porém não isoladamente, mas a junção dessas duas culturas. Em outras palavras, significa “nós brasileiros” nos vemos pertencentes a cultura de origem africana. A autora ainda continua:

Africanidades brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram. (SILVA, 2005, p.156).

Acreditamos que as africanidades são mais do que as próprias raízes africanas na cultura brasileira, são na verdade uma construção intelectual sobre tais raízes em nosso país, que vão desde a contribuição na culinária, dança, técnicas agrícolas até mesmo em

construções civis. O projeto, tem como intuito a ampliação do conceito de africanidades, levando para a sala de aula elementos da cultura africana que estão incorporados na cultura brasileira.

Para Silva (2005), o estudo das africanidades deve ser com base em fontes genuínas, que permitam vermos do ponto de vista dos próprios negros, para que isso ocorra é preciso estar disposto a vislumbrar o que a memória dos negros guarda por meio de registros literários e de toda cultura, pois têm grande interferência na história e construção do Brasil:

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país (SILVA, 2010, p.169).

Portanto, segundo a autora, estudar africanidades brasileiras é mais do que conhecer sobre a cultura brasileira:

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).

No que diz respeito a finalidade do estudo de africanidades, Silva (2005) acrescenta que “A finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural” (p.156), a autora ainda diz que o ensino das africanidades devem possuir alguns objetivos:

valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;  
busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;  
discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;  
encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;

identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;  
permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;  
situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas. (SILVA, 2005, p.157).

Não é suficiente ter os conteúdos nos currículos, precisamos refletir quais as melhores estratégias para conseguir desenvolver um bom trabalho, Silva (2005) nos mostra estratégias e meios para ensinar Africanidades em matérias como história, geografia, matemática, ciências, psicologia, educação física, literatura e etc., “Africanidades brasileiras constituem-se em campo de estudos, logo, tanto podem ser organizadas, enquanto disciplina curricular, programa de estudos abrangendo diferentes disciplinas, como área de investigações.” (SILVA, 2005, p.157)

Trabalhar com as Africanidades não é somente estudar sobre a África e africanos, é mais que isso, devemos estabelecer um elo entre os brasileiros e os africanos, proporcionando junto com os alunos discussões e reflexões, para assim tentar reduzir a desigualdade que está presente dentro da sala de aula e na sociedade.

É propiciar uma educação antirracista, que segundo Eliane dos Santos Cavalleiro, no livro Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 é aquela que é capaz de ampliar os horizontes da visão eurocêntrica que ainda impera nas escolas, é uma educação plural que possibilite ao aluno uma criticidade em relação a questões de preconceito e discriminação racial.

Essa educação ganhou maior visibilidade com a lei 10.639/03 1 que é um passo dado para a valorização dos cidadãos negros e afrodescendentes, além de ser fruto das lutas do movimento negro em nosso país, porém, até que ponto o fato de ela existir garante uma educação para a pluralidade? A resposta a essa pergunta depende muito de todos nós, aqueles que estão se comprometendo com uma educação antirracista, aqueles que estudam e pesquisam sobre questões ético-raciais

Até o momento as bolsistas auxiliaram as professoras na sala de aula, levando para os alunos momentos de debates e produções textuais sobre diversos gêneros e temas. Nosso principal objetivo é desenvolver a Lei 10.639/03 na prática, na perspectiva da teoria dos gêneros textuais, levando em consideração o que é proposto pelas DCE-PR (2008).

3. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

As Diretrizes não visam impor um padrão a ser seguido pelas instituições de ensino, mas sim propiciar referências e critérios para as ações pedagógicas que asseguram o combate ao racismo.

Segundo as Diretrizes, o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira é de suma importância e para que esse reconhecimento de fato aconteça é necessária à adoção de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que valorizem a diversidade, bem como ações afirmativas que coloquem em questionamento os padrões eurocêntricos vigentes na nossa sociedade.

Obter uma educação antirracista é propiciar uma aprendizagem entre brancos e negros, é trocar conhecimentos e para isso a escola e professores não podem improvisar. Devem estar dispostos a mudar discursos e pensamentos racistas, bem como conhecer e estudar a cultura do povo negro e desconstruir o mito da democracia racial, além de superar o etnocentrismo europeu, também desalienar os processos pedagógicos. Isso não pode acontecer superficialmente, então, temos por tantas pedagogias de combate ao racismo a serem criadas e descobertas.

É importante salientar que segundo as DCE's: "Não se trata de mudar um foco etnocêntrica marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira." (BRASIL, 2004, p.17).

Portanto, segundo as Diretrizes, cabe a toda a comunidade escolar a responsabilidade de acabar com o modo reduzido de tratar as contribuições dos africanos escravizados para a nossa nação e deixar florescer uma educação de fato antirracista.

4. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em 2009, o MEC juntamente com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), elaborou Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que como objetivo:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p.23)

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-raciais trabalha na perspectiva de três ações principais: formação dos professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores da educação e tem como eixos:

- Fortalecimento do marco legal
- Política de formação para gestores e profissionais da educação
- Política de material didático e paradidático
- Gestão democrática e mecanismos de participação social
- Avaliação e Monitoramento
- Condições institucionais

O Plano também destaca a importância de uma reorganização do currículo das instituições educacionais nos diferentes níveis e modalidades.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639, de 2003 e 11645, de 2008, da Resolução CNE/CP 01, de 2004 e do Parecer CNE/ CP 03, de 2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009, p. 11).

## 5. Algumas intervenções nas turmas dos 8º anos

As intervenções aqui expostas serão comentadas sobre a luz de tais pontos:

- Qual é a visão dos alunos sobre questões étnico-raciais antes da intervenção?
- Que impacto essas intervenções tem na visão de mundo dos alunos?
- Essas práticas aplicadas pelas PIBIDIANAS tem continuidade nas atividades da professora regente da turma?



A primeira intervenção foi aplicada por duas bolsistas. Levamos para os alunos o gênero textual crônica, e atentado para as questões das africanidades e das fontes genuínas. Nesta intervenção trabalhamos a crônica “Filho da dor e pai do prazer” de Santiago Dias, que tem como tema principal a origem dos instrumentos musicais utilizados no ritmo samba. Em seguida discutimos o papel dos africanos no surgimento de tais instrumentos. Depois foi solicitando para que fizessem a produção de um texto argumentativo, buscando sempre aproximá-los das nossas africanidades.

Em uma segunda intervenção, a partir do tema futebol, foi discutido com os alunos questões de preconceito racial no futebol, como gênero textual optamos por trabalhar com os gêneros publicidade e postagens de facebook, pois são gêneros atuais e modernos que fazem parte do cotidiano dos alunos. A intervenção foi muito satisfatória e os alunos contribuíram com suas opiniões e crenças, ao final da intervenção cada aluno produziu uma hashtag sobre o tema combate ao preconceito racial e racismo. Dentre as discussões realizadas na intervenção vale destacar o episódio ocorrido com o jogador Daniel Alves, quando uma banana foi atirada na direção do brasileiro ele durante um jogo e ele comeu a fruta, que foi lembrado por vários alunos. Discutimos também a campanha publicitária envolvendo o jogador Neymar, a partir da hashtag “Somos todo macacos” feita na mesma época desse episódio envolvendo o jogador Daniel Alves, cabe ressaltar que durante a discussão se constatou que apenas um aluno era a favor da campanha iniciada com a hashtag divulgada por Neymar e os demais contra.

Numa terceira intervenção as pibidianas levaram para a sala de aula a crônica esportiva “Somos todos humanos”, de Hédio Silva Jr, primeiramente levando os alunos a identificarem o gênero textual crônica, e destacando as principais características presente no gênero. Em seguida levantamos discussões acerca do conteúdo da crônica, fazendo com que os alunos vissem um ponto de vista oposto a respeito do referido episódio envolvendo o jogador Daniel Alves e que permitisse que construíssem argumentos a respeito da campanha publicitária divulgada por Neymar, “Somos todos macacos”.

Ao final do ano letivo levamos para a sala de aula um pouco da história do Hip Hop e como gênero textual letras de música. Seleccionamos o rap “O Preto Em Movimento”, de MV Bill. Com o auxílio da música discutimos com os alunos as desigualdades raciais no Brasil, o pertencimento e a valorização racial do grupo. Como

atividade solicitamos aos alunos a produção de uma paródia ou então a produção de um refrão mostrando o ponto de vista deles sobre como o negro é visto na sociedade atual.

É importante ressaltar que todas as intervenções feitas pelas bolsistas são realizadas com o auxílio da professora supervisora e também da professora coordenadora para a elaboração das propostas de atividades

## 6. Considerações finais

Tendo em vista que o projeto PIBID Português é recente, não temos um resultado final do trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e africanidades nas aulas de português. Uma vez que as bolsistas do projeto serão professoras de língua portuguesa esse estudo foi de suma importância para suas intervenções junto com a professora supervisora.

Nas futuras intervenções pelo projeto e nas suas práticas como professoras buscaremos sempre conciliar teoria e prática na tentativa de ajudar os alunos a compreender os gêneros textuais.

Acreditamos que é fundamental trabalhar a língua portuguesa através dos gêneros textuais e não por frases soltas e isoladas, pois os alunos se comunicam por textos orais e escritos. É importante que o professor trabalhe vários gêneros, fazendo com que os alunos percebam suas tipologias. Segundo as DCE,

O professor é quem tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística (PARANÁ, 2008, p. 64).

O professor deverá propor a interação dos alunos e desenvolver o lado crítico deles, para que possam ser cidadãos ativos e desconstruam estereótipos sobre a história e cultura dos negros.

Ademais, a partir da educação antirracista prezamos estudar e refletir com os alunos sobre o elo que existe entre o Brasil e África, e assim estabelecer uma ligação entre os brasileiros e esses conteúdos, proporcionando discussões e reflexões entre os alunos, objetivando tentar reduzir a desigualdade que está presente dentro da sala de aula e valorizando a herança que nos pertence e faz parte de nossa identidade.

Podemos observar que o trabalho que vem sendo realizado nos colégios que participam do projeto, após a intervenção do PIBID, vem alcançando os resultados esperados, pois os alunos estão mostrando-se mais dispostos a discutir sobre racismo e estudar africanidades e cada vez mais se identificam e mostram grande interesse em participar das atividades propostas através dos gêneros. As bolsistas estão se aperfeiçoando cada dia mais, estudando e pesquisando para contribuir o máximo possível com as atividades que o PIBID vem realizando.

Podemos concluir até o momento, que o PIBID vem transformando a vida das bolsistas, das professoras participantes, bem como dos alunos do ensino fundamental e médio, pois todos estão se enriquecendo culturalmente em todos os assuntos, adquirindo experiências com o trabalho que vem sendo realizado.

## 7. Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 55 ed. Loyola: São Paulo, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira.

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasilera e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNCE/CP, 3/2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: PINTO, A.F.M.(Coord). **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.



## FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR: UMA PROPOSTA NA ESCOLA PÚBLICA DE PONTA GROSSA

Eloisa Helena Mello (mestre)

### 0 - Introdução

Desde que a criança começa a compreender o mundo a sua volta, inicia o processo de percepção deste mundo letrado. Com o seu desenvolvimento a criança desenvolve a percepção do quanto é importante a literatura no mundo que o cerca. O deslumbre das histórias começa a se fazer presente em sua vida com diversos tipos de literaturas por ora mais ilustrativas, atrativas confeccionadas com diversos materiais e criatividade. É a percepção de um novo mundo colorido, letrado, misterioso e por vezes instigador.

A criança desde seus primeiros meses de vida já se admira com livros em tecido, para banho, curiosos pelo manuseio desse material. Permitir que esse interesse e encantamento infantil permaneça como hábito é o grande desafio. A magia, a fantasia pela literatura infantil faz parte das características do desenvolvimento infantil, entretanto a continuidade desse encantamento para que se forme alunos leitores continua sendo um grande enigma para muitos educadores.

A leitura enquanto prazer e opção de lazer é um hábito a se construir nas escolas. Dissociar a leitura da obrigatoriedade de ler enquanto habilidade a se desenvolver na escola é permitir que a criança descubra no encantamento da leitura, soluções para sua própria sobrevivência.

Bloom (2001) argumenta que para se desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisa continuar a ler por iniciativa própria.

Freire (2001) considera que ninguém lê ou estuda se não assume perante o texto a forma crítica de ser. Afirma: “ler é procurar buscar criar a compreensão do lido, daí entre outros pontos fundamentais... é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”. (FREIRE,2001,p.27)

Essa leitura exige do leitor sua entrega ao texto e para isso é preciso que este encontre na leitura o prazer de conhecer, de entender, de imaginar. Essa leitura não se dá apenas pela interpretação dos símbolos, é a leitura pelo prazer de ler, por querer descobrir mais, por não estar satisfeito com apenas o que lhe é posto, é a busca pelo que lhe completa enquanto ser humano.

Outro aspecto a se considerar é que a criança que adquire o hábito da leitura enquanto opção e não por obrigação, indubitavelmente não terá problemas com a escrita. Um bom escritor se faz de leituras, é algo indissociável.

A formação de leitores está atrelada ao ambiente que a criança vive. Se os pais não tem o hábito da leitura, não irão ler nem incentivar seu filho. Da mesma forma na escola o professor que não lê para seu aluno dificilmente irá despertar esse hábito e o prazer de ler.

É papel da escola desenvolver o gosto pela literatura. O acesso a diversos materiais literários com distintos gêneros é um compromisso que cada educador precisa se comprometer e a escola necessita organizar espaços como bibliotecas e cantos de leitura.

A interação do aluno com os livros torna-se um momento único, na produção de sentidos, decifrando a realidade através da interpretação de imagens, gestos, criatividade.

Em outra perspectiva:

Ler é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, podendo ser o leitor cúmplice de momentos de divertimento, brincadeiras, sendo dessa forma uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses e das soluções que todos vivem e que de alguma forma através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens da história, percebem como poderão resolver os seus conflitos de vida. (ABRAMOWICK, 2003, p.17)

Nesse intuito da criança através da literatura desenvolver seu potencial crítico, o contato com texto literário de qualidade oportuniza que a criança pense, pergunte, questione, tenha opiniões e reformule seu pensamento.

Considerando que a escola tem um espaço privilegiado de acesso a leitura e que uma das suas funções é formar o leitor, cabe ao professor criar possibilidades que oportunizem o desenvolvimento pela leitura, colocando a criança em contato com diversos gêneros discursivos que despertem motivações e desenvolvam o gosto pelas diversas temáticas.

## 1- A formação de leitores na prática: o relato

Partindo dessa argumentação, estrutura-se o relato de experiência que compõe o trabalho aqui apresentado. Essa está sendo realizada na Escola Municipal Dr Carlos Ribeiro de Macedo na turma do 5º ano do ensino fundamental da cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná.

A experiência configura-se no desenvolvimento da criança leitora. O método consiste em uma ação dialógica que permite o pensamento conjunto, a interação família escola, estimulando a prática da leitura de forma prazerosa.

Com o objetivo de formar a criança leitora, busca-se facilitar o acesso a literatura no ambiente familiar para que se estimule a dialogicidade, entre família, criança e professor, para que se perceba a importância da leitura para a criança no seu desenvolvimento político, ético e estético.

Apreciar diversos tipos de literatura pelo prazer de ler, conhecendo a diversidade da língua é um privilégio da escola que pode na diversidade textual promover um espaço dinâmico que possibilite a formação de alunos leitores.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o papel do professor e da escola é formar alunos críticos habituados com a leitura, através do incentivo a leitura diária e de um contato com todos os tipos de textos. Salienta que o ato de ler não é apenas a decodificação dos signos mas abrange a compreensão das ideias percebidas, a interpretação e avaliação do texto. Desenvolver todas essas etapas de leitura contribui para a formação de leitores competentes.

Nessa proposta de formação de leitores, se desenvolveu esse projeto. Com o intuito de instigar o interesse a leitura, optou-se pelo gênero fábulas. Afirma Schneuwly, Dolz (2004) que a fábula é uma narrativa curta, alegórica, embora escrita há muitos anos encanta, possibilitando uma reflexão crítica.

Há de se considerar que por vezes, a fábula já traz uma moral pronta conclusiva, que impede que o aluno reflita sobre o texto, entretanto é importante ressaltar que o papel do professor nesse sentido é de extrema relevância mediando lacunas e levantando reflexões para que esses textos sejam ferramentas na formação de leitores críticos perante a realidade apresentada.

Para incentivar a leitura das fábulas, inicialmente o professor contava as histórias para os alunos. Sabe-se que ouvir histórias é um momento prazeroso que desperta interesse a todos, principalmente a criança que com sua capacidade de imaginar recria histórias, resolvendo as situações que ouve ou até mesmo que convive.

Abramovich (2003) afirma que a partir do contato com um texto literário a criança é capaz de pensar, argumentar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, reformular seu pensamento.

Nesse hábito diário de leitura, o desejo de ler as histórias compreendendo a moral, oportunizou que o professor oferecesse essa leitura além da sala de aula. Foi produzido a maleta das histórias, a qual diariamente era sorteada para que um dos alunos levassem para casa.

A expectativa de ser sorteado para levar a maleta intitulada como maleta viajante favorecia o ambiente letrado onde cada criança no dia posterior, contava a seus colegas a experiência de ler a fábula além da explicação do que compreendeu do texto.

A capacidade de analisar os personagens, seus argumentos a criação de hipóteses para solucionar as situações, a mediação do professor criando esse espaço de diálogo para o aluno pensar, questionar, opinar e reformular seu pensamento favorece o desenvolvimento do aluno crítico capaz de transformar sua realidade.

Essa prática em casa oportunizou o estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade, pois nessa proposta a família também se tornava leitora, com oportunidade para ler, dialogar e expor sua opinião sobre o texto.

O momento oportunizando o diálogo na família por vezes caracterizada pelo individualismo, foi um dos aspectos relevantes considerados nesse projeto. A valorização de cada aluno, a oportunidade de interação entre família, escola fortaleceu as propostas trabalhadas na sala de aula. A leitura como hábito diário estimulou o grupo de forma que uma maleta já não era suficiente para atender a demanda dos alunos. Dessa forma foi confeccionado outras maletas para que todos tivessem oportunidade em tempo menor.

Esse encantamento da leitura aproximando toda família, favoreceu momentos de descoberta e criação, trazendo o retorno para sala de aula em maior envolvimento dos alunos com a leitura, a busca pela literatura dos diversos gêneros e avanços significativos na aprendizagem.



Percebe-se nos dias hodiernos que a prática do diálogo entre as famílias está sendo substituída pelos meios tecnológicos, são aparelhos de televisão e hoje smartphones que prevalecem no âmbito familiar. Histórias e causos antes contados de avós para netos, agora são substituídos pela televisão com som e imagens, por vezes fascinantes que inibem o ato de contação de histórias e do diálogo nos lares. A história se faz tão fascinante por vezes tão completa que não instiga a criatividade e imaginação da criança.

Sabe-se que a criança tem contato com histórias mesmo que apenas ouvidas muito cedo, e que ao crescer aumenta seu interesse pelo livro. Percebe no livro sua beleza, sua riqueza nas imagens e cores. Mas por vezes essa curiosidade com livros e esse interesse não são incentivados e ao crescer a criança se adapta ao mundo da tecnologia que consome a todo momento sua energia tornando-o mero espectador.

Estimular esse interesse a ponto de formar um aluno leitor é um desafio para o educador. Sabe-se que a criança não nasce leitor é preciso formá-lo e para isso faz-se necessário oportunizar o contato com diversos textos e livros. A contação de histórias para as crianças permite que este se envolva nas mesmas de forma a compreender a leitura como instrumento de seu desenvolvimento como homem.

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada. É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas. (ABRAMOVICH, 2003, p.16)

O compromisso da escola dessa forma é não permitir que a leitura seja um compromisso necessário para cumprir objetivos propostos. Indubitavelmente é compromisso da escola ensinar a ler e escrever, mas não se pode atrelar esta leitura de forma a frustrar o aluno numa concepção de que ler é algo enfadonho porém necessário.

A descoberta pelo prazer a leitura é um desafio de cada educador que se compromete na formação de um aluno crítico, capaz de compreender, interagir e transformar a realidade que o cerca.

Sabe-se que a cultura de cada criança também é um aspecto importante a se considerar. Famílias que estimulam a criança a ler, facilitam a função da escola na formação desse leitor. Entretanto considerando a realidade dos alunos em específico a escola onde o projeto se desenvolveu, se percebe que o incentivo das famílias à leitura é

restrito. A prática da leitura não se faz presente em seu cotidiano, e fica para a escola a responsabilidade pela formação do leitor.

No espaço escolar se percebe o fascínio dos alunos pela biblioteca da escola e diversidade literária. É o espaço da imaginação, da criação e da fantasia.

Entretanto a postura do professor frente a essa leitura é fundamental, a concepção de leitura de cada educador diferencia seu trabalho e norteia sua prática de forma a favorecer ou não esse propósito de ler por prazer e não apenas ler para codificar signos.

Afirma Saveli (2001, p.37) “Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tomam a escrita como sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação”. Considera que o desafio precisa ser posto à escola, para romper com essa crença que passa pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e portanto uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado.

Freire (1986) afirma que as práticas de leitura na escola precisam estar atreladas ao ler no sentido de compreender e transformar experiências pessoais podendo reconstruir uma ação transformadora na sociedade.

Nesse sentido me apoio em Freire ao considerar que para se transformar a sociedade capitalista, por consequência individualista onde vidas são regidas pelo capital só se torna possível ao formar alunos leitores capazes de recriar suas próprias soluções para os desafios postos. Sendo assim construtos de sua própria história num objetivo de que tal sociedade tenha mais respeito ao ser humano, com valores que possam transformar a sua realidade.

## 2 - Considerações finais

A realização do projeto intitulado Transportando Sonhos na Escola Carlos Ribeiro de Macedo sendo o professor o facilitador na formação do leitor pode oferecer um ambiente atrativo, com acesso a literatura, oportunizando o diálogo e estimulando o hábito da leitura.

Pode-se observar no desenvolvimento do projeto o envolvimento dos alunos, motivados a participar, intensificando sua busca na biblioteca da escola procurando outros gêneros literários.

A interação da família-escola pode-se considerar como ponto relevante desse projeto, com a participação de todos mesmo que não habituados a prática da leitura com seus filhos, se fizeram presentes nas diversas propostas elaboradas.

Por tantos aspectos positivos no desenvolvimento deste projeto, considerando a auto estima dos alunos, sua formação enquanto leitor, foram subsídios para que este projeto se estendesse a demais propostas interativas, diversificadas envolvendo a literatura e o mundo de descobertas que a mesma oportuniza.

Sendo a escola esse espaço que favorece a formação do leitor, destaca-se a fundamental relevância do papel do professor, pois conforme sua concepção de leitura poderá oportunizar um espaço atrativo, com diversidade de literaturas e propostas instigadoras a ponto de atingir o objetivo proposto na formação de leitores.

Na sociedade hodierna constantes tem sido os estudos sobre a importância do incentivo a formação de leitores, estruturando nas escolas as bibliotecas e espaços de leituras. Através de projetos do MEC e suas secretarias, os recursos para as escolas se ampliaram de forma a favorecer esse espaço literário diversificado em cada escola, com incentivo a leitura.

Porém todo esse incentivo só tem sentido se encontra na prática do professor tal respaldo, entendendo a leitura enquanto formação do aluno.

Importante reiterar que é preciso ultrapassar a concepção da leitura na escola enquanto decodificação de símbolos, para que se amplie o universo literário do aluno de forma que este possa se desenvolver plenamente através da vivência das diversas histórias, desenvolvendo sua imaginação, seu poder de decisão sobre as situações apresentadas na história bem como em sua própria vida.

Nessa concepção a leitura para vida torna-se ferramenta para que o aluno perceba que é capaz de transformar realidades, não aceitando que o cotidiano individualista da tecnologia lhe transforme em mero espectador de sua vida, onde as conclusões das diversas situações já se encontram finalizadas, mas sim que possa ser construído de sua própria história, analisando, criticando e transformando a realidade posta muitas vezes pela própria sociedade capitalista.

Sem dúvida a escola tem um importante papel nesse sentido, mas sabe-se que ainda há uma caminhada para que se efetive a formação de leitores na escola. Entretanto através desse relato na escola pública é possível acreditar que mesmo tendo muito que

transformar na prática pedagógica dos educadores há também propostas e concepções como esta apresentada, que instigam a acreditar que estamos no caminho de conscientização e valorização da leitura enquanto formação do ser humano, pensando no desenvolvimento do aluno em toda sua amplitude.

3 - Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. São Paulo: SpicioneLtda, 2003.

BLOOM, Harold. **Como e Por que Ler**; tradução de José Roberto O’Shea – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Prólogo. P. 17.

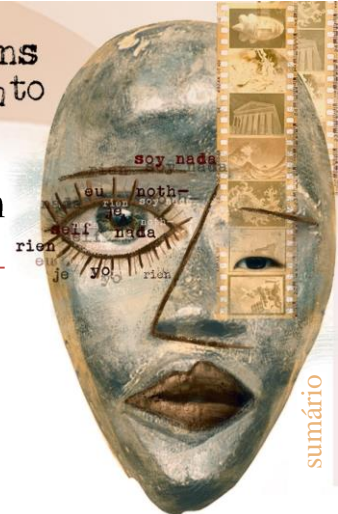
BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In: ROJO, R. CORDEIRO, G.S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. GRILLO, S.V. de C.;

FREIRE, Paulo. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em: 12 mar. 2015, 16h.

\_\_\_\_\_ **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1986

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: SP, 2001.



## FRANKENSTEIN, DE MARY SHELLEY: A CRIAÇÃO DE UM SUJEITO PÓS-MODERNO EM DUAS VERSÕES

Thatiane Prochner (Mestre – UEPG)

**RESUMO:** *Frankenstein ou O Prometeu Moderno*, de Mary Shelley, foi publicado pela primeira vez em 1818. Um misto entre romance romântico e gótico e ficção científica. A obra foi amplamente adaptada para o cinema, desde 1910. Dentre as várias adaptações mencionadas neste trabalho, detemo-nos à análise da obra literária em questão e realizamos um estudo comparativo entre esta e a adaptação cinematográfica produzida por Francis Ford Coppola e dirigida por Kenneth Branagh em 1994, *Mary Shelley's Frankenstein*. Consideramos a adaptação como um diálogo entre a obra literária e a fílmica, tendo em vista a liberdade do autor no processo criativo e interpretativo. Além de elementos técnicos da adaptação, ressaltamos elementos ideológicos de ambas as obras na configuração de um *sujeito iluminista* dentro do processo de criação de um *sujeito plural* ou *pós-moderno*, segundo a classificação de Hall (2006).

Palavras-chave: Frankenstein; narradores; sujeito pós-moderno.

### 1) Introdução

O século XVIII é marcado pelo período que conhecemos por Iluminismo; movimento intelectual portador de uma visão unitária de homem e que expressou as vicissitudes e os anseios da sociedade burguesa da época. O homem, sujeito unificado, a partir das suas transformações e inquietações, descobre-se como um sujeito plural, e nesse sentido, poderíamos também considerar o período iluminista como um projeto de emancipação do sujeito, que passa a pensar sobre si mesmo.

*Frankenstein ou O Prometeu Moderno*, de autoria de Mary Shelley, foi publicado em 1818 (transição do século XVIII para o XIX). O protagonista Victor Frankenstein, médico e alquimista suíço, desde a sua infância, fica encantado pela ciência e pelos mistérios do universo. Ao deparar-se com a morte por várias vezes, descobre que através dos princípios da eletricidade, pode criar vida, o que ele ainda não sabe é o resultado que este poder de criação pode lhe trazer. Victor é o típico sujeito iluminista que no auge do seu conhecimento consegue dar vida a um sujeito pós-moderno, assumindo o papel de Deus. O capitão de navio Robert Walton, tomado pela ambição, desbrava os mares, tentando descobrir uma passagem para o Polo Norte, até que encontra Frankenstein e seus planos mudam de rumo.

O Século das Luzes como é também chamado o período Iluminista marca o ponto máximo da sede de glórias para o homem moderno, muito embora possamos verificar essa ânsia pela “imortalidade” desde os escritos greco-romanos: como Aquiles, em *Ilíada* de Homero, que decide pela imortalidade de seu nome, sabendo que encontrará a morte na guerra de Troia; Ulisses que desafia Poseidon e passa mais dez anos em uma *Odisseia* antes de retornar a Ítaca; já no século XVIII, Robison Crusoe, que mesmo contra a vontade de seu pai, empenha-se em uma aventura sem precedentes; na literatura portuguesa temos a representação da história das conquistas portuguesas em *Os Lusíadas*, que deixando suas famílias não medem esforços para encontrar o caminho das Índias; anos depois relembra Fernando Pessoa em seus versos da versão profética em *Mensagem*: “Ó mar salgado! Quanto do teu sal são lágrimas de Portugal?”; na literatura brasileira, a figura de Riobaldo em *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, que para tomar o bando de Zé Bebelo, faz um pacto com o Diabo e mesmo assumindo o posto perde Diadorim como pagamento. É interessante que todos os homens, sujeitos, que se lançam nessas peripécias, têm a autonomia para decidir por si sós sobre o seu destino, seja ele certo ou incerto.

Essa passagem nos mostra quão importante é para o homem encontrar-se no mundo. Essas ideias começam a pulsar e o sujeito começa a se ver de formas diferentes, ver-se capaz, não moldado, mas diante de possibilidades, como um ser universal que se desloca e se multiplica nele mesmo.

O romance de Shelley caminha nesse sentido, uma vez que Victor sente-se pronto para criar um ser muito “melhor” do que os homens normais, com mais inteligência, mais civilizado, mais forte e mais saudável, no entanto, sua criação não sai igual e nem melhor do que ele, mas é uma criação singular, ou ainda, uma mistura de corpos e essências distintas, as quais ele não pôde controlar. Assim como Prometeu, que rouba o fogo dos deuses, desafiando a todos, especialmente a Zeus e, por conseguinte, sofre o castigo eterno de ter suas vísceras devoradas por um abutre, Victor sofre as consequências de deixar Deus de lado e assumir o seu papel como criador, ele acaba perdendo tudo aquilo como que sonhou e a sua glória e reconhecimento acabam perdidas com uma geração inteira.

O romance foi adaptado para o cinema em 1910, com o curta metragem *Frankenstein* (cinema mudo) de 12 minutos, produzido por J. Searle Dowley. Outra versão

fílmica em preto e branco, também sob o título *Frankenstein*, data de 1931, dirigida por James Whale, com 1h07 de duração. Entre outras adaptações, a versão italiana *Il Mostro Frankenstein*, de 1920 por Eugenio Terta; uma série de filmes da Cia Hammer – *The Curse of Frankenstein*, entre as décadas de 1950 e 1960; *Young Frankenstein* – comédia de Mel Brooks em 1970; o musical *The Rocky Horror Picture Show* de 1975, por Jim Sharman (com componentes sexuais na história); *Frankenstein Unbound*, de Roger Corman, 1990 – baseado em outro romance homônimo de Brian Aldiss – uma versão de ficção científica, escrito em 1973; a versão mais recente de Kevin Connor, 2004 – *Frankenstein*, uma adaptação que poderíamos chamar, tomando a expressão de Chatman, de “*fiel, mas vazia*”, ainda que percebamos, entre outros detalhes, elementos diferenciados especialmente quanto à relação amorosa entre Victor e Elizabeth (subentendendo-se uma relação carnal antes do casamento). Além disso, o diretor mexicano Guillermo del Toro contou em entrevista sobre o seu fascínio pela obra desde a adolescência e dos seus planos em adaptar o romance após o desligamento das filmagens de *Hobbit* lançado em 2012.

Assim como as demais adaptações mencionadas, consideramos a adaptação de Branagh<sup>1</sup> como um diálogo, porém, mais do que isto, como uma extrapolação complementar do romance, especialmente em relação ao processo científico de criação, quanto aos princípios de energia mencionados e desenvolvidos na obra fílmica, bem como as relações que se estabelecem no conjunto técnica, sons, imagens, discursos e ideologias.

Esta pesquisa está estruturada em 2 partes participais: *os narradores*, ou seja, um paralelo entre a estrutura narrativa do romance e a do filme e a segunda parte intitulada *Frankenstein: a criação de um sujeito pós-moderno*, sobre a estrutura discursiva e simbólica desenvolvida nas obras e suas contextualizações, bem como a ideologia na criação do sujeito pós-moderno, uma discussão sobre um sujeito múltiplo, soma de identidades variadas.

---

<sup>1</sup> Elenco: Victor Frankenstein – Kenneth Branagh; Elizabeth – Helena Bonham Carter; A Criatura – Robert De Niro; Clerval – Tom Hulce; Capitão Walton – Aidan Quinn; Professor Waldman – John Cleese; Pai de Victor – Ian Holm.

## 2) Os Narradores

A história do romance começa no verão de 1816, quando Mary e Percy Shelley viajam para a Suíça e tornam-se vizinhos de Lord Byron. A paisagem montanhosa apresentava um cenário propício para boas histórias de terror. Mary ouvia, pensativa, as longas conversas dos poetas sobre experiências com seres vivos e teorias galvinistas que davam indícios da reanimação de seres mortos através da combinação de elementos reunidos e dotados de calor vital.

A ideia da autora era a produção de um conto, no entanto, seu esposo a encorajou para que a obra fosse amplamente desenvolvida; e assim, surge o romance que com o tempo gerou inúmeras leituras e interpretações.

O narrador do romance é o capitão Robert Walton que através de cartas conta as suas experiências à Margaret, sua irmã; tais cartas não apresentam as respostas do interlocutor, o que dá a sensação de que o leitor toma o seu lugar como receptor. A introdução da obra se dá nas quatro primeiras cartas, em que Walton se mostra totalmente seguro, porém, um solitário que não tem amigos e pretende ousar para conseguir reconhecimento:

Mas o bom êxito deve coroar meus esforços. Por que não? Até agora, tenho avançado, singrando um caminho seguro pelos mares sem trilhas, e as próprias estrelas são testemunhas do meu triunfo. Por que não ir mais adiante pelo indômito, mas obediente, elemento? Que pode deter o coração decidido e a vontade resoluta do homem? (p. 29)

Mas apesar da aparente segurança, o comandante titubeia em seu propósito de ir adiante quando o navio encalha na geleira e eles avistam um desconhecido. A personalidade de Walton é evidenciada desde o início da obra, uma vez que se trata de uma descrição mais acurada, ao contrário do filme que deixa lacunas, apresentando-o como irredutível, mostrando suas reais intenções de retornar ao lar somente no momento final. O personagem vai descrevendo dias e dias passados com o desconhecido no seu navio e o quanto este estava debilitado, tendo andado muito tempo enfrentando nevascas. Frankenstein, pois é ele o desconhecido, a princípio tende a instigar o comandante a ir em frente, contudo, ele mesmo vai percebendo que a sua vida se arruinou pelo mesmo motivo que impulsiona o seu ouvinte a seguir com seus intuitos. A simpatia do capitão é visível e ouve a cada momento com mais paciência a história do estranho visitante, porém seu



entusiasmo é freado (p. 34): “Homem infeliz! Compartilha a minha loucura? Também bebeu o licor intoxicante? Ouça-me, deixe-me contar-lhe a minha história, e logo você afastará dos lábios a taça!”.

O tempo narrativo do romance é todo em *flashback*; no filme, o presente da ação tem início com o *flashback* de Victor, quando o personagem apresenta-se: “Meu nome é Victor Frankenstein”. Seu nome dito desta forma enfática destaca a sua importância, bem como da família à qual ele pertence. A imagem da sequência é o casarão onde a infância do personagem foi vivida, com todos os sonhos de amor que nutriu desde o início por Elizabeth, a menina adotada.

A história de Victor, no romance, é narrada por Walton em 24 capítulos, 6 dos quais apresentam a trajetória da Criatura<sup>2</sup>. Percebemos, desse modo, que no romance o foco narrativo é em primeira pessoa; Walton é quem narra a vida dos dois homens misteriosos.

É interessante notar a transposição do foco narrativo para o filme, em que há o estabelecimento de uma hierarquia, a mesma apresentada por Chatman em seus estudos sobre o narrador no cinema, ou seja: temos um *autor implícito*, ou ainda, *explícito*, uma vez que o próprio título da obra nos remete à autoria, e apresenta na cena inicial a fala (voz over) de uma mulher que ficcionalmente representa a própria Mary Shelley; assim como no prefácio do livro, a autora fala sobre a criação de sua obra: “Procurei imaginar uma história que falasse dos misteriosos temores da nossa natureza, e que despertasse profundo horror, que fizesse o leitor tremer ao olhar ao seu redor, que gelasse o sangue e acelerasse o coração”; enquanto a voz é soada, o letreiro com o nome do filme se aproxima na tela, como se indicasse o surgimento da ideia para a criação do romance em si. Notamos que o filme é “aberto” como um romance, em que o leitor / espectador faz outra leitura do mesmo; na sequência temos a presença de um *narrador cinematográfico* que narra através de um letreiro, discurso escrito, o contexto histórico da época em que Walton vive com seus marujos em alto mar, da busca por conquistas e da virada do século XVIII para o XIX; o narrador então passa a ser Victor, embora através do *flashback* o foco se perca e tenhamos a impressão de a narração estar sendo feita basicamente por uma terceira pessoa (um narrador onisciente alheio aos fatos).

---

<sup>2</sup> Doravante assim chamado o ser criado por Frankenstein.

A mudança de foco e a ideia de um narrador alheio apresentar as cenas dá a sensação de um conhecimento maior daquele que olha sem dar o seu juízo de valores, isto é, Victor em primeira pessoa precisa dizer demais sobre si mesmo, ao passo que um olhar diverso deixa as lacunas para o espectador observar e analisar o personagem em questão. Mesmo quando a voz é dada à Criatura, o diálogo é visto e observado por um personagem que se esconde, detalhes que Victor não poderia observar e perceber sozinho, a não ser posteriormente quando revivendo os fatos através da memória, ou mesmo, “supondo” os detalhes.

Branagh parece articular de forma mais sistemática a história de Frankenstein na obra fílmica, distribuindo e dando voz caracterizada a cada um dos personagens. O intuito de destacar Walton no romance parece estar no sentido de que a busca por glórias pode levar um homem à loucura e comprometer toda uma existência; é preciso que Walton seja o narrador e perceba pelo relato que faz da vida de outrem que ele pode fazer isso com a sua e com a de seus homens se seguir cegamente com seus planos de conquista. Essa ideia parece estar muito viva também no filme, uma vez que através da conversa em tempo presente entre Walton e Victor, a mudança e o entendimento do comandante sobre a necessária desistência de seu plano é inevitável e imediata.

Outra função importante do narrador cinematográfico é no momento em que a Criatura conversa com Victor na caverna de gelo. Toda a descrição da trajetória do monstro no romance já é previamente apresentada ao leitor / espectador pelo narrador cinematográfico no filme; todo o sofrimento de um ser abandonado por seu criador e condenado a refugiar-se numa floresta, vivendo no chiqueiro de uma família de camponeses, até que forças maiores o obriguem a invocar o seu lado maligno.

Após o relato híbrido de ambos os narradores<sup>3</sup> sobre a história de Victor e sua criação, temos: no romance, a continuação das cartas de Walton; e no filme, o retorno do *flashback* de Victor, o encontro de Walton com a Criatura e a sua decisão em dar fim a sua jornada.

Em ambos os casos, romance e filme, temos narradores “neutros” nesse sentido, que nos apresentam dois pontos de vista distintos: a história de Victor e a história da sua

---

<sup>3</sup> Híbridos: Walton, por que reproduz a voz de Victor e da Criatura e Victor por que é mesclado entre as suas memórias e os acontecimentos ao seu redor com outros personagens de sua história, que são apresentadas pelo narrador cinematográfico.

Criatura. Victor, com a sua ambição e egoísmo, deixa de lado todos os princípios aos quais nunca deu valor, por estar sempre conectado com o mundo cósmico e científico, abandonando seu filho logo que o criou, e conseqüentemente perdendo todo o amor com que poderia ter sonhado, uma vida feliz ao lado de sua família e amigos. A Criatura, dotada de amor infinito e maldade sem limites, não consegue sozinha equilibrar os sentimentos e acaba sendo a arma de Victor contra si mesmo. Logo, não temos uma visão unilateral dos fatos que nos faça pender para o lado do criador ou da Criatura, mas permanecemos na inquietação e na ambigüidade que é originalmente desenvolvida na obra literária como também reproduzida e ampliada na obra fílmica.

### 3) Frankenstein: a criação de um sujeito pós-moderno

O sujeito pós-moderno, classificado por Hall (2006), advém da descentralização de um sujeito iluminista. Se outrora o sujeito se caracterizava como um eixo em si mesmo, o sujeito do mundo pós-moderno se ramifica no outro e transforma-se em múltiplos. Frankenstein, como sujeito iluminista, cria um sujeito multifacetado, composto por partes diversas de outros eus.

“Pedi-vos eu, Criador, que de meu barro me moldásseis homem? Solicitei-vos eu que me promovésseis das trevas?” (p. 11). Com esta epígrafe, a autora inicia a sua narrativa literária, apresentando-nos um interlocutor questionador e deveras insatisfeito, considerando que veio ao mundo à revelia. O termo *trevas*, presente nestes versos, é recorrente no romance como um todo, uma vez que a criação de Victor chama a si mesmo de o “anjo decaído”, remetendo-nos a figura de Lúcifer, anjo que se rebelou contra Deus e contra os homens.

No longo diálogo entre Frankenstein e o monstro, este conta a sua trajetória a Victor, citando diversas vezes a expressão, como na passagem (p. 103): “Devo ser teu Adão, mas sou antes o anjo caído”, isto é, um ser criado do barro divino, moldado pelas mãos do criador. Victor moldou com as suas mãos aquele a quem chama demônio, assim como Deus criou Lúcifer, que se deixa envolver pelas paixões humanas, o anjo mau que desorienta os homens na terra. O próprio Victor ao refletir sobre as conseqüências de seus atos, conta a Walton sobre sua queda, desde a infância, fase de pureza e sonhos (remete a ideia de anjo) até a passagem para a vida adulta (p. 208): “Desde a infância tinha altas

esperanças e uma nobre ambição; mas quão baixo caí! Ah, meu amigo, se tivesse visto como eu fui, não me reconheceria neste estado de degradação. [...] um alto destino parecia estar reservado a mim, até que caí, para nunca, nunca mais me levantar”. Ao final da narrativa de Frankenstein e sua morte, a Criatura é quem conversa com Walton e conta suas fraquezas e o abandono de seu pai: “o anjo caído torna-se um diabo maligno” (p. 216).

Ao criar o monstro, Victor estava possuído por um desejo impulsionador e nada o fez retroceder enquanto não o viu acabado, porém ao vê-lo, não ficou satisfeito. Da mesma forma a Criatura, com a bondade transformada em maldade, sente o desejo de vingar-se e enquanto não vê tudo findado não descansa; porém vendo o resultado, não fica satisfeito. Deus, ao findar suas criações, descansa satisfeito no sétimo dia, glorificando-o, pois conseguiu a perfeição. Victor e sua Criatura não conseguem o mesmo.

Essa ideia de *imperfeição* é evidenciada em ambas as obras: no romance, Victor tem alucinações constantes, não conseguindo viver em paz em nenhum momento, nem mesmo envolvido pelo amor de Elizabeth. Victor ataca o monstro, com mais afinco ainda após a catastrófica morte de William, demonstrando sua insensatez. No filme, Victor toma papel de Deus, ao contrário de juiz de sua criação, é julgado pela mesma: “Você me deu movimentos, mas não me ensinou a usá-los [...] Eu tenho uma alma? Ou você se esqueceu dessa parte?”. O abandono de Victor, com seu temperamento egoísta, deliberou o ódio intenso dentro do coração do monstro: “Tenho amor em mim que você nem pode imaginar, e fúria que você não vai acreditar”, caso um dos dois não fosse saciado, o sentimento mais instigado prevaleceria.

Com toda a necessidade de se rebelar contra o seu criador, o monstro pede uma companheira, a “Eva” a quem tem direito. Victor, não vendo outra saída, concorda com o pedido e se prontifica a fabricá-la. A transposição da obra literária para a fílmica nessa passagem específica estabelece um vínculo estreito com a ideologia religiosa presente no discurso de Shelley. No romance, Victor se afasta de toda a família e se empenha em realizar pela segunda vez a sua função de criador, no entanto, ao ser pressionado pela Criatura, destrói diante de seus olhos a esposa com a qual ele sonhou. Tal comportamento faz com que a criatura amaldiçoe Victor e o persiga até o fim, prometendo (p. 167): “Vou embora; mas lembra-te, vou estar contigo na tua noite de núpcias!”. A mesma promessa

é feita também no filme, com a frase quase perfeitamente transposta do original: “Se você me negar uma noite de núpcias, eu acabarei com a sua”.

Em momento algum Frankenstein pensa que o seu abandono foi o causador de toda a mágoa e revolta da Criatura. Pela segunda vez ele se nega a conduzir sua criação, sem se questionar como seria se suas atitudes estivessem centradas na figura do outro. Victor é o oposto da imagem de Deus, que é Pai protetor e generoso.

Nesse sentido, o “filho” de Frankenstein é o fruto de um amor mal sucedido, não gerado pelo amor, mas pelo egoísmo de seu criador. Victor, em sua sede de conhecimento, deixa de lado o afeto por Elizabeth e com isto deixa também todas as promessas de uma vida feliz e próspera. Sozinho ele realiza as suas experiências sem contar sobre elas a ninguém. Faz uma combinação entre elementos vitais com correntes de energia elétrica, ideia que lhe surge quando da queda de um raio que destrói o carvalho na casa de seus pais<sup>4</sup>. No filme, esse acontecimento se dá na noite da morte da mãe de Victor.

A família Frankenstein nutria sonhos promissores para o filho Victor, que seguiria os passos do pai como médico. Lembramos que no romance, o pai não é médico, mas um homem das leis, o que nos afasta da ideia de hereditariedade. Na obra fílmica, a leitura do pai como médico é importante para a construção do sentido, visto que a perda da esposa no parto de William é mais dolorosa para um médico que não pôde trazer uma vida pelas suas próprias mãos. Victor, tornando-se médico, teria maiores chances para desenvolver suas experiências, tanto é que diante do túmulo da mãe, promete que fará algo para evitar a morte de pessoas queridas.

Na universidade, o rapaz conhece o professor Waldman e imediatamente se encanta com as suas ideias, percebendo que este já havia adiantado seus estudos no campo em que Victor sonhava fazer grandes descobertas. Shelley apresenta uma obra de caráter premonitório ao comentar sobre os princípios de reavivar corpos, ideias que seriam desenvolvidas anos depois. Nos diálogos do filme, Victor já comenta sobre transplante de órgãos, o que na época eram apenas anseios da medicina, hoje é o trabalho intenso e inovador da ciência quanto ao desenvolvimento e combinação de células tronco e mesmo a clonagem de vegetais e animais.

---

<sup>4</sup> O carvalho é o símbolo da força e da firmeza, mas a força e a firmeza da família Frankenstein foram destruídas a partir do momento em que Victor decide enfrentar seu destino sozinho.

Frankenstein anima-se com os ensinamentos de Waldman sobre o princípio de eletricidade desenvolvido pelos estudiosos orientais e a utilização de agulhas que ativam pontos de corrente elétrica no corpo humano (capítulo 6). Na adaptação, o personagem é misteriosamente apresentado, enquanto no romance, o professor Krempe, o chamado “anjo da destruição” é quem fala dos estranhos experimentos do mesmo. Victor idealiza sobre a possível criação do *elixir da vida*; seu amigo Clerval adverte: “Há apenas um Deus” ao que Victor rebate: “Deixe Deus fora disso”. O professor ao ouvi-lo comenta que de suas pesquisas realizadas, os resultados foram abomináveis, o que não impôs barreiras para Victor, empenhado em seguir adiante com seus planos. Inicialmente, ele consegue reanimar um sapo morto; em seguida, um cadáver humano é invocado para a vida: “*Viva, viva, viva!*”, palavras pronunciadas no auge da sua loucura.

No filme, o diálogo entre os dois (capítulo 19), é marcado pelas passagens cruciais em que a Criatura comenta sobre o seu caráter subjetivo múltiplo e sobre as habilidades que não consegue identificar de onde vêm... Supostamente das partes selecionadas por Victor, que dizia serem “matéria prima e nada mais”. O monstro, dotado do melhor cérebro, o cérebro de Waldman, é de uma sensatez muito peculiar e até mais seguro em palavras e atitudes do que seu próprio criador; fala que seu pai estava errado, pois muitas das coisas que sabia fazer “não foram coisas aprendidas, muitas foram lembradas”, inclusive o dom da música.

Os traços de um *sujeito plural* estão evidentes desde a coleta dos corpos em cemitérios para montar o ser que só precisaria de cargas elétricas para funcionar, tal qual uma máquina. O cadáver reanimado possui pedaços de corpos, de vidas, que viveram experiências diversas, que fizeram coisas diversas. Partes do corpo dele são de bandidos (inclusive do assassino do professor Waldman), dos quais ele herda o temperamento violento e a força, o cérebro bem dotado, que lhe garante toda a sensatez, inteligência e perspicácia; e parte da criação recebe extrema influência de Victor, o pai, quanto ao temperamento impulsivo e persistente, e especialmente em relação às particularidades da fala, o que caracteriza a singularidade dos sujeitos.

Há dois momentos específicos que demonstram essa particularidade na fala, e tais momentos refletem a real face dos personagens, causando a ambiguidade à qual já mencionamos, bem como a sensibilidade da cena: a Criatura, consciente de sua feiura, conversa com o velho cego do casebre sobre si mesmo, reconhecendo que a sua aparência

é o que assusta as pessoas: “I’msoveryugly”; a frase traduzida para o português enfatiza o advérbio intensificador “muito”, ao passo que em inglês “so” é o intensificador de “very”, denotando a profundidade da expressão, singularidade característica da língua, uso coloquial da fala. Ao final do filme, quando Victor está à beira da morte e já não tem forças para lutar, suas palavras são praticamente as mesmas, apenas com a mudança de adjetivo: “I’msoverytired”, o que indica a semelhança entre a fala do pai e a do filho. Nota-se também nessa passagem que embora derrotado por todas as catástrofes ocorridas, Victor coloca-se num papel de *sujeito iluminista*, considerando-se como base de todos os infortúnios: “Tudo o que amei jaz numa cova rasa, feita pelas minhas mãos”; assume a culpa por todos os seus atos, numa espécie de penitência antes da morte. A Criatura, por outro lado, chora a morte de seu pai, compreendendo de forma mais precisa que o abandono o levou à ruína, e reflete: “Ele não me deu um nome”... Ou seja, qual a sua identidade?

O romance é finalizado com a despedida da Criatura que leva o corpo morto de Frankenstein a fim de queimá-lo junto com o seu. Desse modo, fica subentendido que ambos serão destruídos pelo fogo, princípio e transformação. Na obra fílmica, a Criatura atea fogo em si mesma, quando a geleira se rompe e ele percebe que o cadáver de seu pai está sozinho em um pedaço de gelo sobre as águas. Então, mergulha na água e deixa-se queimar também: “Eu abandonei a humanidade”. Os elementos fogo e água juntos mais uma vez, mas agora com o intuito de fechamento de um ciclo, sem mais vinganças.

As palavras do capitão Walton, lidas pela alma de Frankenstein, antes do ritual de cremação, remetem mais uma vez às crenças religiosas e à imagem de Jesus Cristo quando entrega nas mãos de Deus o seu espírito: “Apliquei meu espírito à sabedoria, à loucura e à tolice, mas percebi que isso é também vento que passa. Por que no acúmulo de sabedoria, acumula-se tristeza... e quem aumenta a ciência aumenta a dor. Deus fará prestar contas de tudo o que está oculto, todo ato seja ele bom ou mau”.

Ao longo do romance fica clara a desistência dos planos de Walton; no filme, sua decisão é tomada somente no último instante da narrativa, quando o capitão percebe o despreendimento da Criatura de si mesmo para o outro. Walton abandona sua postura egocêntrica em favor dos demais: “— Para onde agora, capitão? / — Para casa”.

#### 4) Considerações Finais

Dentre as adaptações selecionadas e brevemente apresentadas, a adaptação de Branagh chama a atenção pela força com que as ideologias do discurso do romance são evidenciadas também em sua obra fílmica. Percebemos um trato muito peculiar de Shelley ao criar personagens de naturezas tão distintas e que até desafiam preceitos da época. A transformação do romance em filme constrói uma leitura harmoniosa entre ambas as obras, um estabelecimento de possibilidades amplas entre duas versões tão interligadas e ao mesmo tempo diferentes, cada qual com suas particularidades. O filme mantém-se o tempo todo dialogando com as ideologias mais enfatizadas na obra literária. Para cada uma das obras são criadas possibilidades dentro dos seus limites. As estratégias narrativas que permitem ao filme dar as sensações de necessário preenchimento pelo leitor / espectador são as imagens e os sons que ficam subentendidos, o que pode passar despercebido numa obra literária que muitas vezes não consegue causar o mesmo efeito através da linguagem escrita. Toda a poesia gótica presente na linguagem de Shelley é reaproveitada na obra de Branagh, transformada em elementos sensoriais aguçados pela visão. As paixões são enfatizadas nas figuras de todos os personagens, destacando as singularidades de cada um deles, destinados a sucumbirem pelas ações impensadas de um só. Victor está conectado a todas essas vidas e ao criar outro ser, transfere a ele um pouco de todas elas. O caráter multifacetado do sujeito criado é justamente a união de características variadas que se juntam em um núcleo subdividido em si mesmo, que não se reconhece diante da multiplicidade dentro dele e ao seu redor.

#### Referências

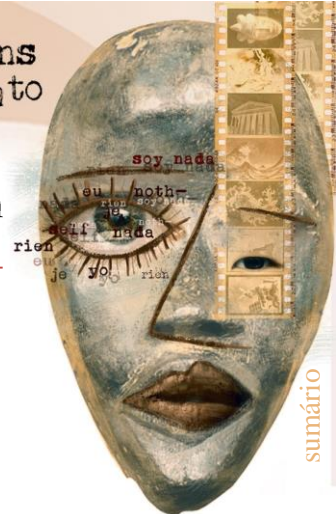
BRANAGH, Kenneth. **Mary Shelley's Frankenstein**. Estados Unidos: Sony Pictures, 1994. Color / 123 min; cópia em DVD, TristarInternational, 1994.

CHATMAN, Seymour. **Coming to Terms: the rhetoric of narrative in fiction and film**. New York: Cornell University Press, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou O Prometeu Moderno**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2009.





## HARRY POTTER” E A LITERATURA

Fernanda Ramos de Carvalho (mestranda) – UEM

### 0. Introdução

O final do século XX foi um período marcado por uma profusão de invenções eletrônicas e tecnológicas postas ao alcance do público consumidor, o que levou à crença de que os jovens se distanciariam ainda mais do hábito de leitura. Isso até a publicação de *Harry Potter e a pedra filosofal* em 1997.

Harry Potter levou milhares de crianças e adolescentes às bibliotecas e livrarias,

demonstrando que a geração do joystick não tem problemas com a letra impressa, faltava mesmo era uma ficção que oferecesse algo na medida do seu imaginário. Para o espanto de todos, contradizendo a profecia de que a letra escrita estava destinada à extinção, descobriu-se que o problema não se relacionava ao livro enquanto meio, mas sim enquanto lacuna temática. (CORSO, 2006, p. 253-254).

No entanto, apesar da popularidade entre os leitores e do reconhecimento por alguns teóricos, de uma maneira geral a série não é vista no meio acadêmico como digna de ser denominada Literatura, sendo comumente menosprezada pelos críticos literários e pelos educadores dentro das salas de aula tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior.

Será que deveríamos continuar designando a essa obra o título de “literatura de entretenimento”, deixando-a longe do espaço acadêmico ou será que ela possui valor literário e pode ter lugar dentro das salas de aula ao lado dos clássicos?

### 1. Literariedade e ensino

“Literatura é ato de relação do eu com o outro e com o mundo. Os tempos mudam incessantemente, porém a natureza humana permanece a mesma.” (COELHO, 2003, p. 12); sendo assim, a ficção sempre será uma maneira de nos distanciarmos do mundo a ponto de contemplá-lo e entendê-lo:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar sua própria situação. (CANDIDO, 2011, p. 48).

“A literatura pode muito.” (TODOROV, 2010, p. 76). Ela tem o poder de nos fazer viajar por terras distantes e muitas vezes fantásticas, por tempos passados ou até mesmo futuros, mas acima de tudo, ela tem o poder de nos fazer refletir e compreender de forma completa o mundo real.

Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; (TODOROV, 2010, p. 76).

No entanto, parece que esse papel humanizador da literatura tem se perdido dentro das instituições escolares, uma vez que podemos observar um constante desinteresse dos alunos pelo estudo da literatura, enquanto que, fora das salas de aula, eles tornaram-se ávidos leitores, lendo obras com mais de 500 páginas e com um profundo empenho, “de modo que cabe refletir sobre a triste impressão que tantas horas de ensino deixaram nessa pobre representação do conhecimento transmitida por uma literatura de séculos.” (COLOMER, 2007, p. 18) e sobre a supervalorização pelos professores da análise estrutural de uma obra em detrimento de seu valor artístico:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele lingüista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua ou do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2010, p. 89).

“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.” (CALVINO, 1993, p.12), o que faz com que o estudo de literatura, na verdade, não ocorra em sua completude.

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2010, p. 41).

“[O] que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura”” (COLOMER, 2007, p. 30), pois “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (COLOMER, 2007, p. 31):

[A] literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer. Há de servir ao aperfeiçoamento intelectual e há de produzir um prazer intelectual. Portanto, não se trata de “saber”; trata-se de ler literatura e amá-la. (LANSON, 1894 apud COLOMER, 2007, p. 37).

Assim, não adianta fazer com que nossos alunos classifiquem obras literárias se eles não percebem a literatura como arte e não a usam como uma forma de enriquecer suas vidas e pensamentos.

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2010, p. 32-33).

Devemos, então, primeiro ter prazer com a leitura e encontrar nela um sentido, para posteriormente classificá-la:

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a literatura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2010, p. 77).

Dessa forma, chegamos a outra questão: quais obras levar aos nossos alunos para instigá-los à reflexão, se vivemos em uma época em que as livrarias encontram-se

abarrotações de romances produzidos por uma indústria que oferece “[l]ivros de todo feitio, para todo feitio de leitores” (LAJOLO, 2001, p. 9)?

É comum vermos nas salas de aula apenas o uso de obras pertencentes ao “cânone”, ou seja, livros que são considerados clássicos pelos críticos literários, enquanto os que são vistos como literatura de entretenimento – como *Harry Potter*, por exemplo – geralmente sofrem críticas depreciativas, não possuindo espaço no ambiente escolar e acadêmico:

Embora o número de fãs da obra [“Harry Potter”] seja significativo, o que pode ser comprovado não apenas pelos dados referentes à venda de livros e ingressos para o cinema a cada novo lançamento da série, nas instituições de ensino, de maneira geral, pode ser observada uma crítica depreciativa da obra, mais especificamente dos livros, que não são concebidos como suficientemente bem construídos para serem considerados dignos do crédito de Literatura com ‘ele’ maiúsculo, ficando sujeitos ao título de literatura comercial e assemelhados. (VARGAS, 2006, p. 111)

Mas por que escolher obras do cânone em detrimento de outras?

[A] resposta de que a prosa de um autor é boa por que eu digo que é, ou mesmo porque a cultura dominante diz que é, não basta – pelo menos, não pra mim e para os alunos que estão aprendendo a pensar sozinhos. Por que um aluno qualquer – seja mulher, americano, africano ou uma criança – deveria atribuir crédito a padrões estabelecidos anos atrás por velhos da classe alta do grupo étnico dominante na universidade? Desse modo, o “cânone” se torna apenas mais um conjunto de textos, apreciados por um certo conjunto de pessoas, e somos (ou deveríamos ser) livres para aceitar ou rejeitar seu sistema de valor e juízos nele baseados. (HUNT, 2010, pp. 36-37).

Será que como educadores e estudiosos de literatura deveríamos continuar menosprezando a obra *Harry Potter* ou deveríamos repensar a nossa concepção literária e usar uma série com tanto prestígio no meio infanto-juvenil para atingir nossos objetivos?

Harold Bloom é um dos críticos literários que apoiam somente o uso de clássicos pertencentes ao (seu) cânone nas salas de aula, sendo totalmente avesso à literatura de entretenimento e, por conseguinte, *Harry Potter*. Segundo Bloom, entre ler um livro como *Harry Potter* e não ler nada é preferível não ler: “Por que ler, se o que você lê não enriquecerá sua mente, espírito ou personalidade?” [tradução livre]<sup>1</sup>. Em contrapartida a

---

<sup>1</sup> Do original: “Why read, if what you read will not enrich mind or spirit or personality?”. BLOOM, Harold. In: Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes. p. 2. Disponível em: <<http://web.ics.purdue.edu/~rebeccal/comp/108f10/Assignments/BloomArticle.pdf.pdf>>. Acesso em: 03 Maio 2013.

Bloom, Peter Hunt, especialista em literatura juvenil, defende a leitura por todos os meios: “quanto mais livros as crianças lerem, maior será a capacidade delas de escolha e de comparação.”<sup>2</sup>.

Assim como Hunt, Tzvetan Todorov é a favor da literatura que crianças e jovens gostam de ler, afinal, somente quando temos prazer com um livro, quando nos identificamos com sua narrativa e personagens, é que vamos buscar nele um sentido para nossas vidas. Todorov nos mostra que

[P]ensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (2010, p. 82).

Para Teresa Colomer,

[a] escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas. A conclusão é que se pensarmos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros. (2007, p. 64).

Tendo em mente que o “desenvolvimento, em tenra idade, da capacidade mental de analisar a palavra escrita faz com que as crianças tomem um gosto pela leitura diferente de todos os outros” (JENKINS, 2009, p. 243), “[s]e conhecemos as leituras anteriores dos alunos e aludimos às suas referências, a tarefa de explicitar as convenções pode se tornar mais fácil e adquirir novo sentido” (COLOMER, 2007, p.66), o que facilitaria o trabalho dos educadores nas salas de aula.

É válido mencionar que a escolha de *Harry Potter* para exemplificação não deu-se de forma gratuita, e sim porque a série fez com que crianças lessem livros com mais de 500 páginas, é uma obra que retoma figuras mitológicas, possui intertextualidade,

---

<sup>2</sup> HUNT, Peter. Peter Hunt: 'Um bom livro infantil é feito de respeito'. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/10/21/peter-hunt-um-bom-livro-infantil-feito-de-respeito-334171.asp>>. Acesso em: 23 Julho 2015.

trabalho com a linguagem e fez parte da construção literária de toda uma geração, atraindo não só crianças e jovens, mas também adultos:

A combinação cuidadosa de aventura, magia e mistério explica o sucesso da série no mundo inteiro, que não se limita ao público infantojuvenil. [...] Porque literatura para crianças nunca é só para crianças; é aquela literatura que crianças e adultos podem ler, entender, apreciar, saborear. (FEIJÓ, 2010, p. 20).

É claro que o uso de *Harry Potter* na sala de aula não substituiria de forma alguma a leitura de outros livros, incluindo os clássicos pertencentes ao cânone, mas esta pode ser uma maneira mais eficiente de fazer com que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura, estimulando a compreensão, a interpretação e o pensamento crítico para que, futuramente, eles leiam as grandes obras literárias sem maiores dificuldades:

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, 1993, p. 13).

Afinal, o objetivo da instituição escolar não é delimitar um único caminho a ser traçado ao conhecimento, mas dar instrumentos para que cada um delimite seu próprio caminho:

É direito de crianças e jovens frequentar o reino da literatura, conhecer seus mistérios, segredos e mágicas. Muitos descobrirão nesse reino uma fonte inesgotável de prazeres. Outros vão preferir ir lá só de vez em quando, e alguns só o farão por necessidade. Mas todos devem – e merecem – conhecer o caminho. Ler um livro de literatura – seja infantil, juvenil ou adulta – é uma experiência absolutamente individual, subjetiva e mesmo afetiva, por isso o ideal é que aconteça sem cobranças de notas ou de “fichas de leitura” para preencher. Devemos orientar os novos leitores, mas jamais obrigá-los a isto ou aquilo. Quem é obrigado a ler para fazer uma prova que só vai admitir um tipo de resposta não vive a experiência individual da literatura. (FEIJÓ, 2010, p. 14).

E para os mais conservadores, que acreditam que estudar e analisar uma obra como *Harry Potter* seria colocar a literatura “em perigo” e desmerecer os clássicos já renomados, Todorov reafirma que “[n]ão ‘assassinamos a literatura’ [...] quando também estudamos na escola textos ‘não-literários’” (2010, p. 92), mas o real perigo está

na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas

com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (2010, p. 10).

A literatura tem o papel de fazer o leitor questionar, pensar por si mesmo, desenvolver sua própria opinião, e se *Harry Potter* pode provocar isso nos leitores, por que evitá-lo?

Prazer, expansão espiritual, conhecimento, socialização – seja para o que for que você utilize os livros – se tornam uma função de todos os textos. Você pode ou não encontrar tais características em obras canônicas – e não é mais obrigado a fazê-lo. (HUNT, 2010, p. 37).

Se analisarmos a obra *Harry Potter* com um olhar mais crítico e receptivo à literatura considerada de “entretenimento”, iremos descobrir que ela tem muito a nos dizer, afinal, os livros de *Harry Potter* são como os clássicos, “quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.” (CALVINO, 1993, p. 12).

“Não encare o marketing do sucesso como um inimigo. Use-o ao seu favor.”, nos diz o escritor e professor Mario Feijó (2010, p. 21). Está na hora de colocarmos isso em prática e encorajarmos “a leitura por todos os meios” (TODOROV, 2010, p. 82), tornando o aprendizado de literatura o que ele nunca deveria ter deixado de ser: um ato prazeroso e auto reflexivo.

## 2. Conclusão

Em um mundo dominado pelas mídias visuais e em meio a leituras obrigatórias e preferências pessoais de educadores e críticos literários, *Harry Potter* cativou toda uma geração, mostrando que os livros ainda tem apelo aos leitores, desde que a narrativa se enquadre às suas necessidades e ao seu interesse.

Durante a publicação da série, muitos teóricos e professores que se mostravam contra esses livros e criam que a leitura dos mesmos não acrescentaria em nada à vida dos leitores, se perguntavam se a literatura estava em perigo. Tzvetan Todorov rebateu as críticas negativas e nos mostrou que o “perigo” não reside no contato do leitor com obras que não pertençam ao “cânone”, mas numa análise simplista ou formalista dessas. A

literatura só ocorre em sua completude quando um texto enriquece nossas vidas e pensamentos, e isso se dá principalmente quando temos a oportunidade de ler por prazer.

Parece-nos que já está na hora de tirarmos *Harry Potter* da marginalidade dentro das instituições de ensino e quem sabe, com um pouco menos de preconceito contra os títulos que fazem sucesso com o público leitor, poderemos até aprender com a geração que cresceu lendo a história do bruxinho órfão e nos surpreendeu por não hesitarem tendo à frente livros com mais de 500 páginas, por mais que pais, educadores e críticos literários não acreditassem que tamanha façanha fosse possível.

#### Referências bibliográficas

- BLOOM, Harold. In: **Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes.** p. 2. Disponível em:  
<<http://web.ics.purdue.edu/~rebeccal/comp/108f10/Assignments/BloomArticle.pdf.pdf>>  
. Acesso em: 03 Maio 2013, 23h07.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio [et al.]. **A Personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** São Paulo: DCL, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORSO, Diana Lichtenstein & Mário. Uma escola mágica. In: *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura: como a adaptação dos clássicos ajuda a formar leitores.** São Paulo: Ática, 2010.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- \_\_\_\_\_. Peter Hunt: 'Um bom livro infantil é feito de respeito'. Disponível em:  
<<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/10/21/peter-hunt-um-bom-livro-infantil-feito-de-respeito-334171.asp>>. Acesso em: 23 Julho 2015, 00h55.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução Suzana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.



LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e a câmara secreta**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e o Cálice de Fogo**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

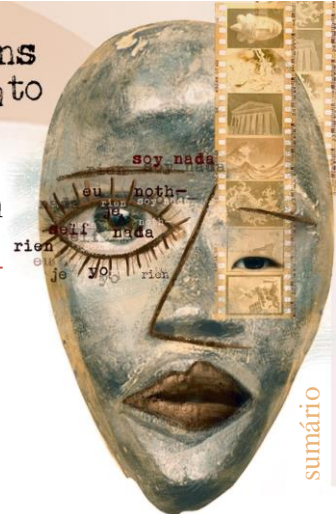
\_\_\_\_\_. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e o enigma do Príncipe**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

\_\_\_\_\_. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. Harry Potter como formador de leitores e co-autores. In: **Caderno de Letras da UFF N° 32**. Niterói: O Instituto, 1° semestre 2006.



## IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA: ETERNO ABISMO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Sandra do Rocio Ferreira Leal (Mestre) – UEPG

### 0). Introdução

Em se tratando de educação, o discurso oficial tem apresentado um cenário favorável de avanços e de melhorias do processo de ensino aprendizagem nas redes públicas de ensino. No entanto, as políticas educacionais, quando chegam às escolas através dos programas, nem sempre vão ao encontro das necessidades dessas escolas e geralmente não são implantadas em condições favoráveis. Há que se considerar que ações impostas correm o risco de não atenderem interesses coletivos, de serem utilizadas apenas para engrossarem estatísticas ou fazerem parte de planos e propagandas governamentais.

Para que se possa compreender melhor a criação e implantação das políticas públicas educacionais, é preciso considerar que o modelo neoliberal é o pano de fundo, o que rege a criação, financiamento e descentralização dessas políticas.

O objetivo deste artigo não é validar ou invalidar políticas públicas implantadas nas escolas, mas refletir a respeito do que são essas políticas, como se organizam fora dos muros escolares e como são delineadas pela filosofia neoliberal.

Para que se atinja o objetivo proposto, pretende-se apresentar alguns aspectos do modelo neoliberal que subsidiam as políticas públicas educacionais, Bianchetti(2005), esclarecer o que se entende por políticas públicas ou sociais e seus instrumentos, Mainardes (2009) e outros, retomar a distinção entre os conceitos de intervenção e regulação, Azevedo e Gomes (2009) e, por fim, lançar um olhar sobre a implantação de programas, em especial as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, cujo foco são os processos de alfabetização e letramento e noções básicas de matemática, Baumgärtner (2005) e documentos normatizadores.

### 1). Neoliberalismo e seus pressupostos teóricos

Em meados da década de 70, em resposta à crise do modelo keynesiano, surge nos países capitalistas o modelo neoliberal, uma nova roupagem para o liberalismo. Esse caracteriza-se pela aplicação dos princípios liberais numa realidade capitalista, regida por novos paradigmas e pautada pela globalização.

Entende-se que liberalismo é “um conjunto de princípios e teorias políticas, que apresenta como ponto principal a defesa da liberdade política e econômica”. ([http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/liberalismo.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/liberalismo.htm)).

Esse termo foi utilizado após a Revolução Francesa e, em linhas gerais, tem como princípios básicos a igualdade perante a lei, valorização da propriedade privada, liberdade econômica, enfatizando a importância do Estado exercer uma pequena participação nos aspectos econômicos de uma nação.

No que tange à educação, dentro de um cenário neoliberal, há um afastamento do campo social e uma aproximação do setor econômico. Marrach reforça isso, retomando alguns objetivos desse modelo aplicado à área educacional:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa;
2. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.[...];
3. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.[...];
4. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, [...].(Marrach, 1996, p. 46-48).

Esses objetivos validam os pressupostos neoliberais que fazem a escola funcionar como um mercado. Por outro lado, evidenciam um antagonismo. O discurso neoliberal critica a participação direta do Estado no financiamento da educação, no entanto se utiliza de subsídios estatais para disseminar seus materiais didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (Marrach, 1996).

Dentro dessa lógica, é necessário resgatar concepções neoliberais que subsidiam políticas sociais e educacionais, impulsionando a implantação de planos, programas e atividades nas escolas.

Para os neoliberais, o indivíduo é um ser social, com suas idiossincrasias, que o auxiliam a tornar-se um ser político e ético, dentro de um sistema econômico. Já a sociedade é vista como um palco de desigualdades, pois “não há nada que descanse sobre um fundamento mais débil que a afirmação da suposta igualdade de todos os que têm forma humana.” (Vergara, 1984 apud Bianchetti, 2005, p. 72).

Outro conceito difundido pelos neoliberais e que reforça a importância dada ao individualismo, é o de instituições sociais, “uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório”. (Bianchetti, 2005, p. 74).

Essa definição resgata outro conceito relevante para os neoliberais, a tradição. Sem o respeito às tradições, não há como as sociedades evoluírem, pois há uma relação direta entre elas e o conhecimento socialmente válido. Esse conhecimento é bastante amplo e não se restringe aos fatos, mas à forma como eles ocorreram, às regras que os determinaram e à forma de atuação sobre eles. Dentro dessa ótica, a não compreensão dessas instituições sociais se deve a falhas na transmissão cultural e ao próprio homem que tem muitas dificuldades para compreender as relações complexas que permeiam uma sociedade. (Hayek in Bianchetti, 2005).

Isso é perceptível nas instituições educacionais. Lança-se um olhar restrito àquilo que elas apresentam hoje, esquecendo-se das tradições que as delimitam e das relações que se estabelecem entre elas e demais instituições sociais, principalmente o Estado, considerado como um ser humano, nem bom, nem ruim, apenas “um mal necessário”.

Os neoliberais defendem a distribuição do poder entre instituições sociais de alcance limitado em detrimento à plena democratização da sociedade.

Outro conceito importante é o de mercado, pois o consideram como o eixo das relações sociais. (Bianchetti, 2005). Para que esse eixo desempenhe a contento seu papel, é imprescindível que não haja nenhum tipo de intervenção externa, que poderá alterar as condições de equilíbrio necessárias para o livre mercado. Quando o Estado, de alguma forma, interfere nas questões econômicas, beneficia um dos lados, comprometendo o equilíbrio do mercado. Portanto o modelo neoliberal condena toda e qualquer ação do Estado que não o coloque em uma posição de neutralidade.

Ainda com o intuito de resgatar alguns pressupostos neoliberais, é necessário salientar qual a visão que se tem sobre as políticas sociais. Elas são consideradas “como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um

determinado modelo social. Essas estratégias são compostas de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social.” (Bianchetti, 2005, p. 88).

A respeito das políticas educacionais, a teoria do capital humano é uma das que mais se aproxima da perspectiva neoliberal. A escola passa a ser regida pela lógica do mercado, formando recursos humanos para atuarem na estrutura de produção da sociedade. Bianchetti assevera que:

o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. (Bianchetti, 2005, p. 94).

Atrelados às políticas educacionais, estão outros dois conceitos importantes: financiamento e descentralização.

O primeiro remete ao sistema oficial de ensino (municipal, estadual e federal), que é mantido pelos impostos arrecadados. Isso significa que se o consumidor (pais e alunos) não estiver satisfeito com o produto oferecido (saber/conhecimento) e optar pelo sistema privado de ensino, pagará duas vezes pela mercadoria (ensino/aprendizagem), uma ao Estado e outra à escola/colégio selecionado.

Embora se perceba a decadência do ensino da rede pública e o aumento da procura pela rede privada de ensino, o Estado, numa ação contraditória e pouco ingênua, tem apoiado a iniciativa privada. “Esta estratégia tem sido desenvolvida nos últimos anos por diferentes governos latino-americanos, o que levou a uma perda da qualidade da educação pública e a uma tendência crescente de sua substituição pela educação privada [...]”.(Bianchetti, 2005, p. 98).

Quanto à concepção de descentralização no setor educacional, objetiva a transferência das instituições federais para a responsabilidade dos estados e municípios e subsidiar com recursos do Estado a educação da rede privada de ensino.

Os conceitos apresentados permeiam as políticas públicas educacionais, promovendo avanços e retrocessos. Além disso, esboçam os princípios neoliberais, nem sempre explícitos, mas que direcionam as sociedades capitalistas.

Para explicitar as bases teóricas que fundamentam a ação do Estado no setor educacional, serão abordados os conceitos de intervenção e regulação estatal.

## 2). Intervenção e regulação estatal

Os termos intervenção e regulação estatal, usados muitas vezes como sinônimos, apresentam algumas diferenças que precisam ser consideradas.

A intervenção pressupõe regulação estatal, uma normatização bastante ampla, presente nos campos educacional, econômico, político dentre outros, no “*habitus* incorporado”. (Bordieu, 2007 apud Azevedo e Gomes, 2009, p. 96).

É importante ressaltar que a partir das bases teóricas neoliberais que visam à apropriação de conceitos mais críticos do pensamento social, a expressão “intervenção estatal” raramente é utilizada, dando lugar para “o uso da noção de “regulação” ou “desregulação”, a depender do fenômeno ou do padrão da política em análise”. (Azevedo e Gomes, 2009, p. 96).

Para uma melhor compreensão desses conceitos utilizados em larga escala, propõe-se um resgate sucinto das suas bases teóricas.

A intervenção e regulação estatal nas sociedades capitalistas tornaram-se mais acirradas a partir da primeira crise de acumulação do capital no século XX. (Azevedo e Gomes, 2009, p. 97). Essa crise ocasionou falências e aumento do desemprego, enfraquecendo os ideais clássicos liberais de liberdade, igualdade e racionalidade, que norteavam a economia, a política e a sociedade como um todo. Esses ideais garantiam a liberdade pessoal, política e econômica da população, opondo-se à intervenção do Estado, que assumia a função de guardião da sociedade.

A ordem social assegurada pelo Estado, na perspectiva de acumulação, é desigual. À medida que a regulação se torna mais evidente, há a manutenção dessa ordem e também das desigualdades de toda ordem. “Não é por acaso que as agências reguladoras são definidas por princípios de autonomia política, financeira e de composição de seu quadro de pessoal.” (Azevedo e Gomes, 2009, p. 98).

Para combater a crise dos anos de 1930, adotou-se uma política econômica com base Keynesiana e novas formas de produção e trabalho, “o que ficou conhecido como o modelo fordista-Keynesiano de produção”. (Gramsci, 1978; Harvey, 1989; Sennett, 2001 apud Azevedo e Gomes, 2009, p. 98).

A Teoria ou Escola da Regulação, de origem francesa, debruçou-se sobre a compreensão das causas e das possíveis formas de superação das crises cíclicas, próprias

das economias capitalistas, dentro da ótica marxista, advindas da acumulação do capital. Ao articular essas noções, o modo de regulação não resolve os conflitos oriundos das desigualdades, mas procura amenizá-los propondo parcerias que reproduzem as relações sociais fundamentais, relacionadas ao capital e ao trabalho. (Azevedo e Gomes, 2009, p. 100-101-102).

Na Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 212, há a garantia de percentuais mínimos fornecidos pela União para serem investidos na educação. “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos,[...], na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 212, 1988).

Isso tem sido um fator decisivo para a democratização da educação pública, gerando práticas individuais e coletivas, procedimentos institucionais e interinstitucionais, caracterizando uma nova fase do processo de regulação no país. Por outro lado, percebe-se que a implementação do regime de acumulação tem sido positiva, garantindo investimentos contínuos no setor educacional brasileiro. (Azevedo e Gomes, 2009, p. 103-104).

O Estado é, portanto, um grande mediador e articulador, respaldado pelo princípio da contradição. Ele intervém e regula as políticas educacionais, dentro de determinados limites.

### 3). Políticas públicas e seus instrumentos

A partir das reflexões sobre neoliberalismo, intervenção e regulação, pode-se afirmar que a educação é um dos principais setores de regulação em sociedades onde há desigualdade. A esse respeito, Azevedo e Gomes afirmam que:

A montagem e a existência de instituições educacionais diferentes, as práticas de avaliação da aprendizagem e de avaliação das instituições de ensino da educação básica e superior, as formas de regulação intra-sistêmica que definem formas de comportamentos, títulos e *status* não apenas são condicionadas pela estrutura social historicamente engendrada, como se relacionam com o mundo do trabalho, o qual tem como fundamento um sistema de recompensas pecuniária e simbólica. Assim pode-se compreender porque a educação é parte importante do modo de regulação e dele não pode se desvencilhar. (Azevedo e Gomes, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva de regulação do Estado dentro do processo de intervenção, constituem-se as políticas públicas, definidas como uma junção de programas, ações e atividades pensadas e implantadas pelo Estado, de forma direta ou indireta, com o intuito de promover e garantir o direito de cidadania de cada participante, contando com a participação de entidades públicas e/ou privadas. (<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/OquesaoPolíticasPublicas.pdf>).

Na Constituição Federal do Brasil, encontram-se asseguradas as políticas públicas para o setor educacional. É importante lembrar alguns documentos que foram essenciais para a elaboração das políticas educacionais brasileiras, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Mas há que se considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - como o principal documento norteador das políticas educacionais. (<http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>).

Todas as políticas públicas devem ser elaboradas por iniciativa do poder executivo e/ou do poder legislativo, partindo das solicitações e necessidades da sociedade. Elas devem ser pensadas, acompanhadas e avaliadas através dos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais. O direito de participação é assegurado pela Lei da Transparência, nº 131, de 27 de maio de 2009.

Embora esses Conselhos tenham participação ativa nos processos de formulação dessas políticas, há um grande distanciamento entre o que é proposto fora dos muros escolares e a realidade da escola. Além disso, uma política pública não surge apenas das demandas da sociedade, mas também de interesses maiores do Brasil e de outros países que se relacionam política, econômica e financeiramente.

As políticas públicas são um grande guarda-chuva constituído por vários instrumentos responsáveis pelo planejamento, aplicação, acompanhamento e avaliação das referidas políticas. Esses instrumentos são os planos, programas, ações e atividades. (<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivo/File/coea/pncpr/OquesaoPolíticasPublicas.pdf>).

Os planos são norteados por objetivos gerais voltados para algumas prioridades na área em que a política pública foi formulada, visando o cumprimento desses objetivos a longo prazo. Já os programas são direcionados por objetivos gerais e específicos voltados



a uma determinada situação no setor educacional e buscama concretização a curto e médio prazo.

Quanto às ações e atividades, estão inseridas nos planos e programas. As ações são planejadas para que os objetivos propostos sejam alcançados, mas elas só se efetivam através da implementação dasatividades.

Definir política pública e seus instrumentos é necessário, no entanto mais importante é avançar nas discussões, ir além da análise linear, compreender as relações maiores que influenciam a criação e implementação dessas iniciativas nas escolas. Mainardes salienta que arealização de pesquisas sobre políticas educacionais “...comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada, tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas”. (Mainardes, 2009, p. 13).

#### 4). Salas de Apoio à Aprendizagem: um programa educacional

As políticaseducacionais estãoinseridas em um universo maior, as políticas públicas que “... envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estasdeterminam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais”. (INEP, 2006, p. 165).

Como avanço das políticas educacionais que buscam manter crianças e adolescentes na escola pública até a conclusão da educação básica,inúmeros programas em nível federal e estadual estão sendo implantados na rede pública de ensino.

Em nível federal, vê-se a implantação de alguns programascomo: Brasil Alfabetizado; Escola que Protege; Escola Aberta; Programa Nacional do Livro Didático, Mais Educação, Acompanhamento da Frequência Escolar, Escola Ativa, dentre outros.

Numa esfera mais restrita,em nível estadual, encontram-se programas como: Gabaritando ENEM, Museu Escola, Parque da Ciência, Programa Atitude, Programa de Desenvolvimento Profissional, Programa Superação,Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Apoio à Aprendizagem e muitos outros.

O Estado é movido pelos anseios da sociedade etambém por interesses políticos e econômicos, quenem sempre coadunam com as necessidades das áreas específicas de sua implementação. (<http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>).

Para exemplificar algumas dificuldades que as escolas enfrentam com essa avalanche de programas, serão apresentadas algumas reflexões sobre as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática para alunos, inicialmente, de 5º série, atual 6º ano do Ensino Fundamental e, na sequência, também voltadas para alunos de 7º, 8º e 9º ano.

Em 2004, a Secretaria Estadual de Educação –SEED-implantou esse programa, através da Resolução nº 208/04 e da Instrução Conjunta nº 04/04.

Quatro anos após a implantação do programa, diante das dificuldades oriundas da criação de um novo espaço de docência nas escolas, surge a Instrução nº 022/2008 - SUED/SEED, que revoga a Instrução nº 01/2008, determinando com mais clareza os critérios para a abertura da demanda de horas aula, suprimento e atribuições dos docentes das Salas de Apoio. Essa Instrução envolveu também aos Núcleos Regionais de Educação e as Equipes Pedagógicas do Departamento de Educação Básica da SEED.

As Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa deveriam focar seu trabalho nas dificuldades que os alunos de 5ª série (6º ano) apresentassem na oralidade, leitura e escrita. Já as Salas de Matemática deveriam centrar o trabalho nas dificuldades com as operações básicas e conceitos fundantes da área. Essas Salas deveriam funcionar em contra turno escolar, duas vezes por semana, perfazendo uma carga horária de 4h/a semanais para cada disciplina, atribuindo ao professor regente 1h/a atividade semanal. Isso significa que mais duas salas de aula, em um ou em dois turnos, seriam utilizadas e nem todas as escolas tinham esses espaços disponíveis. Isso acarretou a não abertura de algumas Salas de Apoio ou a sublocação dessas Salas que passaram a funcionar nas bibliotecas ou em qualquer outro espaço precário das escolas.

Ao criar esse espaço de formação complementar, a SEED determinou também o perfil do professor que deveria atuar, sugeriu a metodologia a ser empregada e determinou as atribuições da equipe pedagógica frente a esse novo programa.

Os professores deveriam ser formados em Letras e Matemática e ter, preferencialmente, formação e experiência em docência nos anos iniciais do Ensino

Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, atualmente, 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano). Esse segundo critério raramente foi atendido, pois o único levado em consideração era o tempo de serviço do professor.

A metodologia deveria ser dinâmica, atendendo as necessidades individuais dos alunos, diferente da empregada nas turmas regulares.

Há também que se considerar que as crianças selecionadas para essas Salas apresentavam dificuldades de toda ordem: déficit de conteúdos, oralidade, falta de/ou deficiência no seu processo de alfabetização e letramento e também distúrbios psicológicos e de aprendizagem não diagnosticados, porém evidenciados. Havia ainda, em 2012, o problema das turmas multisseriadas em algumas escolas, que encaminhavam alunos de 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> ano para uma mesma Sala de Apoio sob a tutela de única professora. Experiência traumática que levou alguns professores a deixarem as aulas por não conseguirem atender a toda essa diversidade.

Os professores das Salas de Apoio não deveriam ser os mesmos professores das turmas regulares, porém o diálogo entre eles precisava ser constante. Surge então mais um empecilho. Esses professores, geralmente, atuavam em turnos diferentes e muitos deles em duas ou mais escolas. Então como garantir esse diálogo?

À equipe pedagógica caberia a mediação entre escola e pais, realizando reuniões periódicas para esclarecimentos. Seria também de sua responsabilidade investigar o porquê da criança não estar frequentando as aulas e, principalmente, orientar e acompanhar o trabalho do professor em sala, garantindo a participação desse docente em cursos de formação continuada oferecidos pela SEED. (MATSUZAWA, 2006). Essas incumbências nem sempre foram atendidas.

Em termos de normatização e regulação, o programa é bastante amplo. A proposta pedagógica permanece a mesma: suprir as deficiências de oralidade, leitura, escrita, operações matemáticas básicas e seus respectivos desdobramentos. No entanto, o que se observa hoje nas escolas, nesses onze anos de programa, é um desvirtuamento da proposta inicial e um cumprimento quase que obrigatório de um programa que tem apenas sobrevivido.

Um bom indício desse desvirtuamento é ainda a falta de espaço físico em muitas escolas. As salas de aula disponíveis atendem em seu limite o número de alunos matriculados e a maioria das escolas funciona em três turnos.

A respeito das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, é importante salientar que muitas crianças estão chegando ao 6º ano com sérias deficiências em seus processos de alfabetização e letramento por várias razões que não serão discutidas aqui. Segundo Soares, “Alfabetizado é o sujeito que conhece o código escrito.[...]Letrado é o indivíduo que lê (e interpreta) e escreve, ou seja, que interage socialmente através do uso da escrita.” (SOARES, 2001 apud BAUMGÄRTNER, 2005, s/p.). Essas definições mostram que é preciso investir no alfabetizar letrando, pois são processos distintos que se interpenetram e não devem ser desvinculados. Mas o que se tem observado em algumas Salas de Apoio de Língua Portuguesa é a repetição de conteúdos das turmas regulares através de metodologias desmotivadoras.

Outro agravante é o despreparo do docente formado em Letras, que não tem formação adequada para tratar de questões voltadas à alfabetização e acaba tentando ensinar conteúdos de Língua Portuguesa para quem mal sabe ler e escrever.

Há também outro complicador, o número de alunos que frequentam regularmente o programa. Segundo a Instrução, essas Salas deveriam ser compostas por até quinze alunos. Mas a realidade é outra. Há geralmente um público mínimo e itinerante que pouco contribui para um trabalho contínuo e estimulante.

Em linhas gerais, é assim que alguns programas se efetivam nas escolas. Isso não significa que as propostas não são válidas ou que deveriam ser excluídas. Significa que as políticas educacionais precisam primar mais pela qualidade do que pela quantidade e que devem ser propostas pela escola, disseminadas horizontalmente, isto é, envolvendo o corpo docente e discente, funcionários, pais e a comunidade em geral. Além disso, só devem ser implantadas quando houver espaço físico apropriado, professores com formação adequada, equipe pedagógica estimulada e preparada para orientar, acompanhar e avaliar a execução do programa, pais esclarecidos pela equipe pedagógica e alunos motivados.

Por outro lado, há que se considerar que essas reflexões evidenciam a lógica neoliberal, que busca articular o sistema educativo ao sistema produtivo, isto é, cabe à escola formar “recursos humanos” para a estrutura de produção. (Bianchetti, 2005). No entanto, a formação desses recursos humanos, diante das dificuldades exemplificadas na implantação e desenvolvimento do programa Salas de Apoio à Aprendizagem, tem ficado

muito aquém do esperado e isso, de uma forma sutil, parece algo pré-determinado pelas instâncias superiores.

#### 5). Considerações finais

Embora ainda haja poucas pesquisas sobre Políticas Públicas Educacionais críticas, que vão além da validação dessas políticas, há que se considerar que essas discussões também devem fazer parte da formação inicial e continuada de professores.

Percebe-se que na escola são analisados os programas isolados das suas bases conceituais e das suas relações macroestruturais. Pouco ou nada se fala a respeito das ideias neoliberais dentro do aparato educacional e, por conta disso, muitos educadores alimentam uma visão ingênua sobre essa avalanche de deliberações federais, estaduais e municipais.

Assim as coisas vão acontecendo de forma equivocada, consolidando cada vez mais o abismo entre o discurso/ações que se apresentam aos olhos da população como benefícios, soluções, e as reais intenções políticas, econômicas e sociais que determinam tais ações em vários setores da sociedade, especialmente no educacional.

#### 6). Referências

AZEVEDO, Janete M. L. de e GOMES, Alfredo M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. In Linhas Críticas. Brasília. V. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BAUGÄRTNER, Carmen T. **Alfabetização e letramento**: interfaces. Ponta Grossa: UEPG/CERFOTEC, 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. V.2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

Liberalismo. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/liberalismo.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/liberalismo.htm)>. Acesso em: 01 ago. /2014.

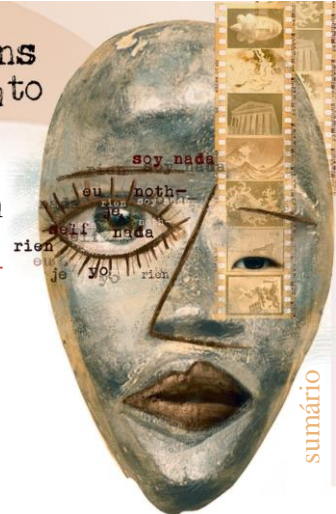
MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In Contrapontos. V. 9, nº 1, p. 4-16. Itajaí, jan/abr 2009.

MARINHO, Iasmim da Costa. Política educacional. Disponível em:<<http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATSUZAWA, InesaNahomi. **Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica de atuação de alguns professores de Maringá**. Dissertação de Mestrado, Maringá, PR, 2006.

O que são Políticas Públicas. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/OquesaoPolíticasPublicas.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.



## LER E LER LITERATURA: ENFRENTAMENTOS

Rosana Apolonia Harmuch (doutora) - UEPG

Escolas e universidades integram a sociedade, não são microcosmos isolados. A afirmação soa como mais um daqueles muitos lugares comuns que nos fazem suspirar de desânimo. É fato. Mas, se é assim, por que continuamos insistindo em tratar determinados aspectos desse universo como se fossem descolados das reais condições em que estamos todos, educadores e alunos, inseridos? A partir dessa reflexão em forma de lamento, quero aqui me referir, em específico, ao ensino de literatura. Impregnada por duas concepções preponderantes, a atividade de dar aulas de literatura é constante alvo de discussões que, com raras exceções, mantêm-se no senso comum. De um lado, temos a insistente presença de um certo impressionismo, que afirma e reafirma que, ao contrário das outras áreas do conhecimento a que os alunos da Educação Básica precisam ter acesso, neste caso específico, o aluno precisaria gostar da disciplina, precisaria sentir prazer. A imprecisão a respeito de como medir o que seria esse gostar e esse prazer colabora para a manutenção de uma concepção de literatura que menospreza a teoria e coloca o senso comum em primeiro plano. Por outro lado, temos, também de forma insistente, o atrelamento do ensino de literatura a uma área paralela, a história literária. Indo por um caminho ou por outro, as consequências são nefastas: nem se atinge o proclamado 'gosto' do aluno, tampouco se abre espaço para o que deveria ser o centro da atenção da disciplina: o enfrentamento efetivo do texto literário.

A primeira concepção condena todos os professores de literatura, sem exceção, à condição de frustrados permanentes. Não há nenhuma possibilidade de se chegar a um estágio em que todos os alunos 'gostarão' de ler ou 'gostarão' de literatura (o que por si só já é bastante diferente). Todos sabemos disso, mesmo assim nos queixamos, insistentemente, de que nossos alunos não gostam de ler. É preciso, portanto, repensar os objetivos de nossas aulas: queremos, de fato, ensinar a compreender as especificidades do texto literário, oferecer ferramentas para isso ou queremos que os alunos que nos são

confiados gostem de literatura? Creio que o cerne dessa controvérsia reside no modo como entendemos o lugar ocupado pelo conhecimento na nossa sociedade.

Alberto Manguel, um ativo pensador sobre as condições contemporâneas de acesso e manipulação do conhecimento nos diz o seguinte:

As pessoas falam o tempo todo que as crianças e os jovens não leem. Não é um problema isolado, mas consequência. Instruem a não nos ocuparmos de coisas que tomam tempo, que são profundas, lentas ou difíceis. Dizer que o intelectual não tem importância hoje leva aonde? É um tema mais profundo: que tipo de sociedade estamos propondo. Hanna Arendt define cultura como aprendizagem da atenção. Aprender a prestar atenção. Toda a cultura que alimentamos hoje é contra a atenção, com um elenco de *gadgets* que requerem um salto constante de uma coisa a outra. Interrupção de toda atividade pelo toque do celular, de e-mail, do que seja, o que implica que a conversação atenta e longa é menos importante.(...) Tudo contribui para a educação da atenção breve. Educam-se as crianças para que não dediquem a algo atenção maior do que cinco minutos (...). Civilização do espetáculo, como fala Llosa, sim. (MANGUEL, 2013, s/p).

O que as palavras de Manguel atestam é o que todos sabemos: rapidez se tornou um valor para nossa sociedade. Nesse sentido, não há mesmo espaço para essa *atenção* a que ele (via Hanna Arendt) se refere. Silêncio, concentração e disciplina não combinam com o império da pressa e do fragmento (e da superficialidade, por consequência). Nosso entendimento do que seja o conhecimento e seu lugar passam, portanto, por um deslocamento. E, se isso traz consequências que merecem nossa atenção num sentido amplo, não é preciso esforço para entender o que esse processo significa para o universo das escolas e universidades: o conhecimento referenciado perde espaço para o senso comum.

A professora Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, em um artigo voltado especificamente para a formação de professores de língua materna, faz, inicialmente, uma importante ponderação sobre as relações entre a teoria e a prática. Aproprio-me dessas reflexões da professora, na tentativa de realocá-las para as minhas, voltadas para o ensino de literatura, porque entendo que, assim como no campo do ensino de língua materna, na minha área de atuação também estamos imersos numa crescente desqualificação da teoria, em favor do que seria a prática.

Ao se referir a uma tendência nas pesquisas voltadas para a formação de professores, a professora a registra como sendo global. Trata-se da inserção no que vem sendo chamado de 'epistemologia da prática'. Diz ela:



Refletem estas pesquisas as críticas ao conhecimento científico, acompanhadas em geral da valorização de outros, principalmente daqueles provenientes do cotidiano e da experiência, que passam a ser considerados como lugares privilegiados de saber. (...) Constroem-se essas pesquisas (...) fazendo emergir as esferas do cotidiano, as individualidades, mas, a nosso ver, com um certo risco de criar outros mitos para além daqueles que se pretende combater, como por exemplo, a ilusão de que a observação e a reflexão sobre a sala de aula, por si só trariam contribuições para a compreensão da prática docente ou como diz Sacristan, como se a prática fosse inventada pelos práticos. Em síntese, diríamos que essas pesquisas trazem à baila, com toda força, no bojo do questionamento sobre o conhecimento científico, a questão da relação teoria e prática (OLIVEIRA, 2006, p. 102).

A professora aponta para um sintoma do que vem sendo registrado por Manguel e por muito outros: o império do pragmatismo é uma consequência da nossa epidêmica pressa. É, em boa parte, esse menosprezo pelo conhecimento científico que nos leva, ao menos assim entendo, a um modo equivocado de centrar o interesse das aulas de literatura no impreciso *gostar*. Não me parece haver dúvidas de que o bicho papão a ser combatido é o senso comum. Vejamos: todos têm algo a dizer sobre as nossas aulas, mesmo aquelas pessoas cuja experiência com a sala de aula se limitou ao sentar-se nos bancos escolares. Não é incomum, por exemplo, adultos manifestarem-se sobre seus supostos traumas em relação à leitura por terem sido, a palavra é deles, *obrigados* a ler este ou aquele autor, em geral canônico, durante a formação escolar. O exemplo poderia ser apenas risível se se limitasse a isso: um adulto sem formação específica opinando sobre algo cujas peculiaridades ele não conhece. O que torna a situação problemática, a ponto de preocupar aqueles que ocupam a outra ponta, os que dominam as tais especificidades, é que esse discurso consegue impregnar a prática docente de muitos professores, gestores, estudiosos da literatura etc.

Exemplifico com as palavras de um importante crítico de literatura (e também poeta e tradutor): José Paulo Paes. No texto 'Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado)', Paes empreende um estudo bastante importante sobre as origens desse tipo de literatura, voltada menos para o que ele mesmo chama de textos de proposta e com claras relações mercadológicas. Na defesa do que considera um relevante e significativo papel dessa literatura, na formação de leitores, ele lamenta que no Brasil (o texto é de 1988) não tivéssemos uma produção sistematizada desse tipo de obras. Nas palavras dele:

Numa cultura de literatos como a nossa, todos sonham ser Gustave Flaubert ou James Joyce, ninguém se contentaria em ser Alexandre Dumas ou Agatha Christie. Trata-se obviamente de um erro de perspectiva: da massa de leitores destes últimos autores é que surge a elite dos leitores daqueles, e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento (PAES, 1990, p.37).

Não vejo motivos para não referendar as palavras de José Paulo Paes e mesmo louvar que, desde que o estudo foi publicado, temos um mercado editorial nacional bastante mais amplo e um, para usar a palavra dele, vigoroso número de escritores ocupando espaços como os de Alexandre Dumas e Agatha Christie. Por outro lado, ao concluir seu estudo, o autor incorre na tão comum confusão entre ler e ler literatura. Vejamos:

Como se sabe, os estudantes (...) são compelidos a ler, além dos manuais didáticos, livros de ficção de autores nacionais, a fim de desenvolver o gosto pela leitura. Abriu-se desse modo um amplo e promissor mercado. Pena é que ele tenha nascido sob o signo negativo da obrigatoriedade. Para que o prazer da leitura firme raízes e continue a ser cultivado pela vida afora, é de boa política não o atrelar, de saída, à esfera dos deveres escolares. Parece-me um erro de estratégia querer cobrar dos estudantes respostas a questionários de leitura ou dissertações sobre aspectos das obras lidas. Isso os predispõe negativamente para o desfrute do livro, degradando o prazer em obrigação. Tudo quanto competiria ao professor seria assegurar-se de que o livro foi mesmo lido e ajudar o estudante a esclarecer eventuais dúvidas de compreensão quando ele *espontaneamente* as comunique (PAES, 1990, p.38, ênfase no original).

Como se vê, até mesmo um representante bastante digno do nosso respeito não ficou imune a uma sequência lamentável de equívocos em relação à escola e ao ensino de literatura. Começamos com a afirmação de que o objetivo de 'compelir' os alunos a lerem autores nacionais é 'desenvolver o gosto pela leitura'. Para evitar que sejamos muito injustos na retomada dessas afirmações, creio que seria necessário que se esclarecesse de que nível de ensino se está falando, já que, como sabemos, não há uma disciplina voltada especificamente para a literatura, durante toda a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). O que temos é que, no Ensino Médio, conteúdos de literatura passam a fazer parte da disciplina de Língua Portuguesa. Até esse momento de sua formação (por volta dos catorze anos), são previstas atividades de leitura, não necessariamente de literatura. Há que sempre se diferenciar, portanto, as aulas de leitura das de literatura.

Em relação às aulas de literatura, quando passa a ser parte do currículo o conhecimento de obras de autores nacionais, como parte do currículo do Ensino Médio

elas têm, formalmente, vários objetivos. Singularizar o processo, afirmando que o objetivo é apenas o desenvolvimento do gosto, não apenas simplifica, como nos condena, repito, à frustração. Esse objetivo é, de saída, inatingível. Sem contar com o fato, também aqui me repito, de que não dispomos de mecanismos capazes de medir o que é esse gosto ou em que grau ele teria sido ou não atingido.

Há, ainda, outros fatores a considerar. Por exemplo: para além do fato de que a escola é um local organizado e que as decisões sobre que conteúdos e que obras serão trabalhados nas aulas são tomadas coletivamente, é preciso lembrar que a literatura é parte de nosso patrimônio cultural e precisa ser partilhado como um direito. Tratar essa partilha como algo ruim é desconhecimento. Para respaldar esse argumento, lembremos de Antonio Candido, citado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1995, p.256-257).

Fora da escola, o acesso a esse patrimônio, para boa parte de nossos alunos, é inviável. Naturalmente conhecer esse patrimônio não significa, necessariamente, gostar dele. O objetivo, esse sim atingível, é oferecer oportunidades as mais diversas de acesso a esses bens culturais. Com as ferramentas adequadas, no pleno exercício de sua cidadania, nossos alunos se tornarão ou não apaixonados pelos livros, aí sim de autores nacionais ou não.

Também digna de nota é a afirmação de José Paulo Paes de que seria um erro estratégico cobrar atividades avaliativas a respeito de conhecimentos literários, até porque um pouco mais à frente, ele sugere, com o peso do pronome 'tudo', que o professor deveria 'assegurar-se de que o livro foi lido' e ajudar a esclarecer dúvidas que seriam levantadas 'espontaneamente'. Para qualquer professor com relativa experiência de sala de aula, soa bastante inusitada a oposição entre não fazer avaliação, mas assegurar-se de que a tarefa (ler a obra) foi executada. Em primeiro lugar, sem um direcionamento de escolha os alunos poderiam ler o que desejassem e isso é muito bom. Mas nem sempre. Se todos puderem escolher, sempre, o papel do professor será nulo, já que não será possível que ele consiga ler (no sentido profissional do termo) todos os títulos que seus alunos

estiverem lendo. Mesmo as dúvidas espontâneas a que Paes se refere não poderão ser sanadas por esse profissional, por absoluta impossibilidade logística.

Em resumo, as colocações desse importante teórico, reitero que nas considerações finais de seu importante texto, quando ele se volta especificamente para questões metodológicas, não escapam ao senso comum. Sob a capa de uma ilusória democratização nas escolhas, esquece-se de que a escola, assim como todos os outros espaços que ocupamos ao longo de nossos dias, é um lugar em que há regras e isso não faz dela, ao menos não necessariamente, um lugar em que impera o autoritarismo ou o desrespeito à opinião.

A outra concepção de ensino de literatura a que me referi na introdução deste texto como sendo também nefasta diz respeito ao atrelamento à história literária. Uma imagem que considero capaz de exemplificar esse apego a datas e nomes mais que às obras literárias propriamente é o do *jack-in-the-box*, brinquedo de mola com manivela, cujas origens datam do século XIV. Trata-se de um boneco colocado forçadamente em uma caixa, para que, ao sair, cause algum espanto. Depois, é preciso colocá-lo de volta, o que exige esforço. O que se dá com boa parte da literatura é mais ou menos isso, ou seja, forçamos a colocação de obras e autores em caixas (escolas literárias) e toda vez que as abrimos, ao efetivamente nos dedicarmos à leitura, somos surpreendidos.

Leyla Perrone-Moisés, em seu *Altas literaturas*, faz um balanço do lugar ocupado pela história literária nos estudos de literatura. A professora empreende um rastreamento de discursos que atestam a existência de uma permanente crise, presente desde as origens a história literária:

Tendo se firmado, como disciplina acadêmica, no período áureo da história geral, a história literária tentou, de início seguir os princípios daquela e logo enfrentou os problemas decorrentes das diferenças de seu objeto. O princípio de causalidade, a busca da objetividade, a noção de progresso e outras tantas preocupações da historiografia positivista mostraram-se inadequados para os fatos estéticos (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 21).

A inadequação desses princípios já quase que nos obrigava, naquele momento, a questionar o sentido de se estudar a história literária. Contemporaneamente, a própria história também recolocou as suas questões centrais. Objetividade e noção de progresso histórico estão hoje fora do horizonte dos historiadores. Isso, para nós da literatura, poderia ser visto, à primeira vista, como um avanço, mas permanece outro problema:

as novas tendências da historiografia – a história das mentalidades, o abandono dos 'grandes fatos e grandes homens' em proveito dos atores anônimos da história – só podem redundar num uso dos fatos estéticos pela história geral e não numa história específica dos fatos estéticos como tais. A história dos leitores, da difusão das obras, do gosto médio em determinada época, da literatura popular etc. tem um interesse histórico e sociológico indiscutível, mas concerne à 'instituição literária' e não às obras elas mesmas como fenômenos estéticos (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.21)

Como se vê, nem mesmo as alterações na própria concepção do que sejam os estudos de história resolve o problema do afastamento da obra literária. Não concernem, como bem disse a professora Leyla, aos fenômenos estéticos. Permanece, portanto a pergunta: para que serve a história literária? Se ela torna mais completa a compreensão das obras literárias, que por sua vez tornam a experiência humana mais significativa, então encontramos um lugar para ela, caso contrário, permaneceremos brincando com um 'jack-in-the-box'.

E, para eliminar um pouquinho do esforço desse brincar, ou seja, para tornar mais fácil a permanência do boneco dentro da sua respectiva caixinha, criamos categorias para aqueles que não se encaixam nos períodos literários:

sempre haverá as categorias dos 'retardados' e dos 'apressados', a que se chamará, mais dignamente, 'remanescentes' ou 'anunciadores'. Lanson, por exemplo, introduziu a curiosa categoria de 'extraviado' (égaré). O quadro geral dos movimentos literários tem sido o leito de Procusta onde os escritores indóceis (justamente os mais interessantes) perdem um braço ou uma perna; para os casos mais renitentes, resta sempre o leito acolhedor da 'exceção' à regra (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 28).

Remanescentes, anunciadores ou extraviados, não importa que nome possamos dar a essas escritores e obras, importa percebermos que o empenho em criar essas novas gavetas apenas atesta nossa permanente necessidade, não só de catalogar, mas sobretudo de manter uma linearidade teleológica. Isso, no meu entendimento, é bastante grave, no sentido em que nos afasta do, como disse a professora Leyla, 'fenômeno estético' e nos mantém na confortável zona da repetição dos lugares comuns.

O afastamento da obra em si, nos coloca diante de uma das mais espinhosas questões no universo acadêmico, na nossa área, o conceito de valor. Já é também um lugar comum a afirmação de que nossos discursos escapam, às vezes mais sorratamente, às vezes de forma mais escancarada, do julgar propriamente dito. Não se espera, é claro, um retorno à clareza e incisão de Victor Hugo que, no prefácio de *Os orientais* afirmou “A

obra é boa ou má? Eis todo o domínio da crítica”, mas é perceptível que o universo que nos acostumamos a chamar de líquido nos coloca no polo exatamente oposto ao ocupado por Victor Hugo. É esse espaço que Leyla Perrone-Moisés afirma ter sido ocupado pela 'análise': “No mal-estar de um julgamento cada vez mais desprovido de critérios estáveis, a crítica, modesta, contentou-se em explicar os textos ou, “científica”, pôs-se a analisar”. (1998, p.9).

Um pouco mais adiante, ela diz o seguinte: “No vocabulário crítico de nosso século, os adjetivos qualificativos se tornaram raros e discretos. Quando se fala de um 'belo livro' ou de um 'grande escritor', confia-se num vago senso comum partilhado pelo interlocutor. De modo geral, preferem-se qualificativos menos comprometedores: forte, interessante, curioso, sensível, imaginativo, inteligente, astucioso etc.”(1998, p.9)

Esclareço que não pretendo pregar a importância do que a professora Leyla chamou de crítica, em detrimento da análise. Até porque não é isso que ela faz. As considerações dela têm um objetivo: a discussão do conceito de valor na obra de alguns escritores que exerceram também o papel de críticos. Meu intuito, claro, é bem modesto: refiro-me ao que considero como sendo uma das mais perturbadoras consequências desse estado discursivo que nos afasta da reflexão sobre o conceito de valor: a formação de novos professores também dela se afasta. Resta a muitos desses profissionais a tranquila repetição de lugares comuns, sobretudo em relação às obras canônicas. Tomando-se a história literária como um discurso pronto a ser reproduzido, não é preciso, por exemplo, explicar aos nossos alunos por que um autor como Machado de Assis é sim um grande escritor. Para isso, é preciso alguma mínima segurança teórica.

E aqui o círculo se fecha: aponte no início que duas concepções equivocadas sobre o ensino de literatura nos trazem consequências nefastas: preocupação excessiva com o estabelecimento do difuso 'gosto' de um lado e, de outro, com a história da literatura. Ambas são consequências do que também tentei trazer à baila: a desvalorização da teoria ou, dito de modo mais amplo, o deslocamento do lugar ocupado pelo conhecimento referenciado.

Parece que precisamos sempre lembrar a nós mesmos que a literatura é um direito. Direito à partilha de um patrimônio que é ao mesmo tempo material e imaterial. Direito à experiência de tornar nossas relações com os outros e com nós mesmos mais significativas. Direito ao deslumbramento e ao assombro diante da beleza e do horror.

Mas para isso, precisamos de ferramentas. E aí sim podemos falar em dever. É dever de quem foi incumbido de estudar e de dar aulas de literatura oferecer o maior número possível de oportunidades de acesso a esse direito.

#### REFERÊNCIAS

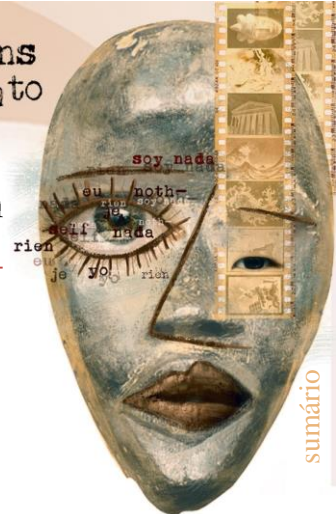
BRASIL (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino Médio, vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

MANGUEL, Alberto. Na biblioteca de Manguel. Entrevista concedida à Revista Cult. Edição 178. Disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/04/na-biblioteca-de-manguel/>. Acesso em 2 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v.6, n.1, p.101-117, jan./abr.2006.

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, 1990, p.25-38.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

**LINHAS DE VIDA, LINHAS DO ROMANCE: UMA PERCEPÇÃO  
RIZOMÁTICA DE AMAR-TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS,  
DE WILSON BUENO**

Marco Aurélio de Souza (mestre) - UEPG

Seja com a prosa limpa e precisa do jornalismo e dos contos, seja com a linguagem inventiva e experimental de *Meu tio Roseno, a cavalo*, ou ainda com o portunhol atravessado pelo guarani de *Mar Paraguayo*, Wilson Bueno pode ser reconhecido como um exímio articulador/desarticulador de sua própria escrita. Em *Amar-te a ti nem sei se com carícias*<sup>1</sup>, publicado em 2004, o paranaense de Jaguapitã 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, portanto, e a erudição do autor não deixou faltar a ele as marcas e características apontadas pela historiografia como distintivas do período em questão.

À luz de algumas noções conceituais de Gilles Deleuze e Felix Guattari, apresentadas, sobretudo, em *Mil Platôs*, proponho uma leitura rizomática do romance de Wilson Bueno, buscando verificar de que forma o autor organiza o passado histórico sob a forma de um texto literário e, mais, identificando elementos essencialmente ligados à linguagem artística no romance, pontuo as linhas de fuga produzidas pela ficção de Bueno, movimentos que ligam o passado público de nossa cultura ao Fora absoluto, por meio de um processo de desterritorialização e catarse literária.

### 1. Segmentação dura e imagem do passado

Somos todos feitos de linhas, dizem Deleuze e Guattari. A realidade é feita de linhas. Linhas pelas quais traçamos coordenadas, construímos um mapa. Em um romance, encontramos linhas de escrita, que “se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que

<sup>1</sup> BUENO, Wilson. *Amar-te a ti nem sei se com carícias*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004. Doravante denominado *Amar-te a ti*.



estão entre as linhas escritas”<sup>2</sup>. Um rizoma é feito de linhas. Enquanto escrevo, traço também uma linha, que se liga com outras linhas, linha que cruza, conecta ou faz fugir.

Existem linhas de diferentes tipos: elas não param de se misturar umas com as outras. Quando dizemos que uma linha é de tal espécie, logo percebemos nela outra linha, que diverge da primeira. Há pelo menos três tipos de linhas que são bem marcadas:

(...) 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 tranquila do que acontece em que nada mais pode valer por outra coisa.<sup>3</sup>

Os binarismos que compõem a estrutura social, as formas rígidas de entender a realidade, constituem linhas molares, de segmentação dura. As arborescências, as estratificações de um sentido, constituem linhas de segmentaridade dura. Elas nos dão segurança. Estabilizam nossa visão da realidade. Com elas, dizemos: a realidade é assim; a natureza, a sociedade, o passado são assim. A característica básica do romance histórico, na perspectiva adotada aqui, é ter sua linha de segmentaridade dura formada por aquilo que Ankersmit denominou de “imagens do passado”<sup>4</sup>.

Para o filósofo da história, tais imagens são o resultado do processo de seleção que os historiadores (ou aqueles que trabalham com vestígios do passado) operam na elaboração discursiva de sua visão sobre o passado, definindo que partes de determinado recorte temporal possuem relevância, e quais os enunciados que individualizarão esta parte do passado sob a forma de um texto. Por se tratar de uma narrativa que privilegia a própria linguagem, além do lado confessional e sentimental de seu narrador, *Amar-te a ti* explora com destreza uma imagem do passado relacionada ao medo no século XIX, que nos remete ao clássico estudo de Celia Azevedo *Onda negra, medo branco*<sup>5</sup>. Por meios ficcionais, a “série de brancos ou 'esfolados' bem-nascidos e bem-pensantes que, durante

---

<sup>2</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3.** Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 72.

<sup>3</sup> Ibid., p. 77.

<sup>4</sup> Ver: ANKERSMIT, F. R. *Resposta a Zagorin*. In: **Topoi**. Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 156.

<sup>5</sup> Ver: AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

todo o século XIX, temeram acabar sendo tragados pelos negros mal-nascidos e mal-pensantes”<sup>6</sup> pode ser vislumbrada na figura do próprio Leocádio, o narrador e protagonista, anti-abolicionista que, aqui e ali, imprime em suas notas as tonalidades do medo que sente dos antigos escravos, já libertos ao tempo de sua escrita.

Amante das letras jurídicas e da poesia, Leocádio também pode ser lido enquanto uma personificação do ambiente literário do período, o mesmo ambiente que, anos mais tarde, os modernistas da semana de 22 buscaram perturbar. Em sua escrita, salta aos olhos do leitor o pedantismo e o vocabulário bacharelesco típicos de uma geração que, sem a mesma habilidade, tinha em Bilac seu mestre e seu caminho. O preciosismo com as palavras manifesto, sobretudo, na larga utilização de termos pouco usuais e no lirismo exagerado de construções literárias que soam um tanto gratuitas, formam, junto das referências a grandes escritores da época, um perfil literário não apenas de Leocádio, mas de um senso comum intelectualizado do final do século XIX brasileiro.

Aliado ao culto pelas “Belas Letras”, as posições conservadoras do narrador e sua visão de mundo altamente elitista constituem, se não uma contradição, uma tensão ressoando no seio de sua escrita. Neste sentido, a desconfiança de Leocádio em relação ao seu barbeiro, o Eurípede, expressa precisamente tal combinação, aos olhos de hoje, indigesta: em passagem relacionada ao tema<sup>7</sup>, logo após uma manifestação racista com a defesa irrestrita da má índole do homem de cor, expressão do imaginário das elites brancas do período, o narrador engatilha mais uma de suas digressões existenciais, com direito ao pedantismo habitual de suas especulações vazias sobre a “verdade do ser”. O que se inicia como alerta preconceituoso, termina numa máscara de grandiosidade filosófica que, vista de perto, é quase nada.

Daí que, no exame das imagens do passado presentes no romance, uma imagem maior parece contaminar todas as demais. O mascaramento das tensões e dos conflitos sociais do período por meio da linguagem parece ser a expressão do conjunto estético em seu todo, a imagem do passado atrelada à obra de Bueno. Ao longo do romance, nos momentos em que a escrita de Leocádio, com os exageros parnasianos e maneirismos de época, parece se questionar sobre a sua própria identidade, ela realiza o contrário,

---

<sup>6</sup> Ibid., p. 19.

<sup>7</sup> BUENO, op. cit., p. 30.

camuflando o seu autor e, com isso, escondendo também outra identidade “verdadeira” do século XIX. No fim, as fissuras da História e do Sujeito continuam lá, por debaixo dos termos difíceis e da sintaxe empolada, nos lugares mesmos em que o narrador, ou o registro do passado, mais tentou, em vão, escondê-las. Na imagem do passado de *Amar-te a ti*, um Brasil que, tal como uma velha dama a esconder suas rugas, camufla seus conflitos, seus problemas sociais e sua mentalidade conservadora com o batom e o pó-de-arroz da língua pretensamente culta – a bacharelesca língua portuguesa das elites.

## 2. Os vazios e o impulso desterritorializante

Se a linha de segmentação dura é a dos sentidos fixos, bem localizáveis e estabilizados, outra é a linha de segmentação maleável, ou linha molecular. Estas linhas de um segundo tipo, mais do que erigir um monumento, o fazem tremelicar, fazem-nos ver no monumento erguido pelas linhas duras algo de diferente, quem sabe mesmo algo de novo. São como *quantas* de desterritorialização, arremessando pacotes de intensidade e potências estranhas ao sentido estratificado pela rigidez das linhas molares.

Em *Amar-te a ti*, atravessada na ambientação histórica responsável pela subjetivação de Leocádio, nas imagens do passado que organizam e conferem densidade ao personagem narrador, há uma trama repleta de silêncios e vazios. São eles quem nos impelem para a linha maleável do romance. A relação enigmática de amor/ódio do narrador pelo amigo Licurgo Pontes, bem como a aura de mistério que cerca a morte de sua esposa Lavínia, são os impulsos fundamentais das reflexões e memórias do narrador. Mas nada se esclarece. Se existe um enigma a ser solucionado, ele flutua pelas inúmeras lacunas da narrativa – lacunas que sugerem ora uma, ora outra direção, fazendo com que o leitor, na busca por levantar a arborescência do romance, veja seu intento fracassar diante da porosidade da linguagem de Leocádio.

Na terminologia de Iser, podemos entender a construção romanesca de *Amar-te a ti* através das noções de vazios e negações<sup>8</sup>. Para o teórico, estes espaços de indeterminação são aquilo que impulsiona e dá vida a uma dinâmica de leitura fundada na expectativa decorrente do não-dito e na quebra ou correspondência desta expectativa

---

<sup>8</sup> Ver: ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. Em: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

de acordo com aquilo que está presente no texto. Assim, tais vazios são os lugares oferecidos pelo texto à ocupação pelo leitor, constituindo um ponto fundamental de interação entre ambos. É através dos vazios que uma narrativa pode programar a interação assimétrica entre texto e leitor. Do mesmo modo, a ficção histórica de Wilson Bueno parece dar abertura a seu leitor para que, não delimitando uma solução única para a trama do romance, elabore as saídas possíveis deste labirinto de memória. Mas se a fragmentação e a indeterminação estimulam o preenchimento da trama pelo leitor, em *Amar-te a ti*, tais recursos igualmente fragilizam toda e qualquer resposta definitiva que se queira dar para as questões levantadas.

Assim, sabemos que Lavínia faleceu no desembarque de uma viagem realizada a Juiz de Fora. Leocádio, ausente no momento, volta ao fato imbuído de desconfianças. Licurgo estava lá quando da morte. Ele quem deu ao viúvo as trágicas notícias. Antes de procurar as circunstâncias do ocorrido, o burocrata especula primeiro sobre as próprias razões da viagem:

Ver fantasmas ali onde só existiam lacunas, a ausência de Lavínia afundando-me num vácuo irremediável, sabiam constituir-me os dias. Quase uma semana já se ia com ela a Juiz de Fora e era como se a casa não me coubesse ao corpo, e nem eu a ela inteiramente. Por que Lavínia embarcara sem mim? Que gesto aquele, quase petulante, que a fizera sair a sítio tão distante, a hospedar-se a uma prima de segundo grau?<sup>9</sup>

Resposta de Lavínia: saudades da prima. Nem mesmo ao leitor Leocádio confia explicitamente qual a sua hipótese. Sabe-se apenas que a dúvida não o abandona, e que a resposta lhe pareceu insuficiente. Retornando ao tema em momento adiante, pouco falta a Leocádio para que acuse o amigo Licurgo: “Quando chegamos ao Cais Pharoux, desde longe percebi Licurgo, preocupado, neurastênico, de maus modos e jeitos. E aquele era o meio como parecia eximir-se de toda culpa”<sup>10</sup>. Mas se há alguma culpa, qual é ela? O não-dito, somado a considerações vagas, sugestões mais ou menos veladas, fazem com que o leitor tome “como pensado o que não foi dito”<sup>11</sup>.

Deste modo, ao longo de toda a narrativa de *Amar-te a ti*, o leitor desliza por um pantanoso terreno de incerteza e imaginação. Em capítulo intitulado “A caça e o caçador”,

---

<sup>9</sup> BUENO, op. cit., p. 60.

<sup>10</sup> Ibid., p. 92.

<sup>11</sup> ISER, op. cit., p. 90.

Leocádio narra um episódio em que, já viúvo, aposentado e morando com a irmã Elvira, recebe uma visita de Licurgo. Marcado pela tensão dos diálogos entre o narrador e seu jovem amigo, o capítulo é repleto de insinuações acerca da atração que Leocádio sentia por Licurgo, sempre permeadas pelos vazios narrativos, que fazem o leitor acreditar em um pano de fundo não pronunciado. Deste modo, a dubiedade do romance perpassa também pela dubiedade dos diálogos descritos por Leocádio, daquilo que os personagens dizem uns aos outros, sempre revelando e escondendo simultaneamente. O leitor terá que conviver com a dúvida, mesmo quando as pistas indicam um caminho a seguir.

*Amar-te a ti*, portanto, é narrativa dotada de verdadeiros platôs em que os sentidos se dão por movimento de redemoinho, os quais exigem a cooperação do leitor, a risco de, em caso contrário, a força do romance se esvaír. Os desejos de Leocádio, sua latente ou possível homo ou bissexualidade, os fantasmas relacionados à morte de Lavínia (homicídio, suicídio ou acidente?), todos estes *quantas* de desterritorialização fazem com que o leitor suspeite de todo sentido que parecia seguro e estratificado. Bem marcado pelo contexto histórico que o envolve, o narrador do romance, que antes parecia ter um rosto, desfigura-se com as flutuações da linha molecular – é esse ainda aquele homem que pensávamos que fosse? Mas afinal, quem é Leocádio? Pergunta que, pela relação de contiguidade anteriormente já estabelecida, nos conduz a outra questão, de maior abrangência: é esse ainda o século XIX de que falávamos?

A estratificação do passado no narrador, chacoalhada pelos enigmas da trama, parece prestes a ruir. Há um processo de desterritorialização em curso. Entretanto, falta ainda o elemento que trace a linha de fuga de todo o sistema. É preciso encontrar o momento em que Leocádio, e com ele a História significada, perde o seu rosto, o seu sentido, desfaz, enfim, a sua arborescência.

### 3. A experiência do Fora, ou sobre como Leocádio desfaz sua arborescência

Até aqui, aponte para as linhas de segmentaridade dura e maleável presentes na narrativa de *Amar-te a ti*, mas há ainda uma terceira linha, de fuga ou abstrata, e é ela quem realiza o movimento de desterritorialização, que nos leva ao Fora absoluto. Esta linha não se coloca contra ou ao lado das interpretações canônicas de determinados momentos históricos, mas 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.<sup>12</sup>

É pela linha de fuga que, no romance de Bueno, experimentamos o passado, e não apenas o observamos, sob a forma de uma representação. Há um componente de realidade que, nos domínios de uma literatura meramente referencial, não conseguiríamos apreender. É preciso que este Real se apresente sob nossos olhos, sem interpretação, sem estratificação, sem um sentido construído e atribuído. Mas qual seria o cano que se estoura, a desterritorialização absoluta dentro deste território demarcado?

Nada mais que imitar: a linha de fuga se produz num devir, e não importam os pontos de saída ou chegada, mas sim o trajeto que se faz entre um e outro. Nada mais que se referir, nada mais que tomar como objeto. A linha de fuga é a força liberada, é o cano que se estoura, é a linha que se coloca em relação com o Fora<sup>13</sup>. Esta experiência do Fora se dá em dois níveis: diegético e extra-diegético. Não somente Leocádio encontra o seu Fora como também, por meio dele, o leitor experiencia o Fora que é a própria narrativa de Leocádio.

Entende-se, aqui, que a experiência do Fora no texto literário se dá por meio das linhas de fuga traçadas pela ficção. Mas se aceitamos, entretanto, que a linha abstrata ou de fuga se produz num devir, é necessário ainda definir, na esteira de Deleuze e Guattari, o que se entende por devir. Em *Mil Platôs*, temos que o devir é o próprio “movimento pelo qual a linha libera-se do ponto, e torna os pontos indiscerníveis: rizoma, o oposto da arborescência, livrar-se da arborescência. O devir é uma antimemória”<sup>14</sup>. Tal expressão, antimemória, não é gratuita. A memória, em sua íntima relação com o passado, é aquilo que nos estratifica, que nos preenche com uma subjetividade, é o material pelo qual encontramos um rosto para assumir. No devir ou na linha de fuga, o corpo se esvazia de

---

<sup>12</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011, p. 78.

<sup>13</sup> Ao contrário do que pode parecer ao senso comum, o conceito do Fora não deve ser visto como algo que nos afasta da realidade, mas sim como um elo de ligação. Maurice Blanchot utilizava-se do conceito exatamente para pensar a relação da literatura com o Real. Para o filósofo, a literatura pode constituir “uma experiência que, ilusória ou não, aparece como meio de descoberta e de um esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos” (BLANCHOT, 1997, p. 81). Ver: BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

<sup>14</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 96.

memória – ao mesmo tempo, não é mais o que era antes e ainda não é o que um dia poderá ser. A definição, neste ponto, assemelha-se à noção de “momento do evento revelador”<sup>15</sup>, utilizada pelo filósofo da história Ankersmit. Para o teórico holandês, tal momento consiste exatamente no intervalo entre passado e presente, entre sujeito e objeto, em que não existem códigos de leitura disponíveis para qualquer tentativa de compreensão. O que há, sobretudo, é uma experiência. Ela nos leva a um estágio posterior de conhecimento, no qual retornam as fronteiras entre passado e presente, e onde enfim podemos outra vez analisar aquilo que passou – agora com um olhar renovado. Ou seja, tal momento é o que institui uma separação, uma ruptura, um antes e um depois. Durante o momento, no entanto, tudo é desorganização, caos, experiência pura da realidade, contato com o Fora.

Em minha leitura do romance de Wilson Bueno, tal momento revelador, epifania de Leocádio e de seu leitor, não será encontrado nos segredos de seu narrador. As inúmeras especulações sobre a morte de Lavínia e o papel de Licurgo na trama servem como despiste para aquilo que é a experiência do Fora na narrativa. Engana-se, portanto, quem procura em *Amar-te a ti* pela resposta dos mistérios envolvidos na relação de Leocádio, Licurgo e Lavínia, acreditando ser aí que o enredo do romance adquira consistência.

Dir-se-ia que é na linguagem que reside o interesse da obra, mas isto é pouco, e não nos diz muita coisa sobre o título específico. Percebe-se, deste modo – e para retornar à noção de antimemória –, mais facilmente a linha de fuga do narrador de *Amar-te a ti* se observamos atentamente sua relação com o tempo. Nas imagens do passado utilizadas pelo romance, adquire vulto e importância aquelas relativas à mentalidade das elites frente ao processo de abolição da escravatura e a marginalização da população negra: aí é que, com maior intensidade, pode-se perceber a força da experiência do narrador. As imagens do passado relacionadas ao tema são os tijolos retirados do muro de Leocádio, que fazem toda a edificação ruir, tornar-se um corpo desorganizado de destroços.

Necessário, contudo, frisar que os mistérios não-revelados da memória de Leocádio possuem também sua função. É com eles que a desorientação do narrador se inicia. Ainda que não saibamos o que aconteceu, sabemos que a lembrança e a tentativa

---

<sup>15</sup> ANKERSMIT, F. R. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Londrina: Eduel, 2012, p. 260.

frustrada de dominar a lembrança empurram Leocádio para outro ponto. Assim, “tudo é o sentimento confuso e indiscernível de algo ou alguma coisa a quebrar-se dentro, feito eu fosse um boneco de armar”<sup>16</sup>, e os *quanta* 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”<sup>17</sup>. É a intensidade das porções de desterritorialização que aumenta.

Falecida a Lavínia, distante o Licurgo, Leocádio se entrega à solidão desiludida de suas memórias no quarto do Majestic. É ao fim do romance que o burocrata narra uma última aventura que é o seu devir, é a linha de fuga que, em meio ao seu cotidiano de depressão e decadência, despontou na superfície de sua vida. E a fuga, de fato, é ao mesmo tempo sutil e arrebatadora. Levado pelo amigo Villaça para uma roda de voltarete na birosca, Leocádio observa um mulato sentado ao fundo, olhar fixo no seu – dois olhos em brasa. Leocádio, indo ao banheiro, esquiva-se “cuidando fugir do que, através dos olhos (...) devassava a alma incerta”<sup>18</sup>. No fétido mictório, a mão grande do mulato o agarra por trás: cochicho de acento angola que pede patacas. Leocádio oferece o que tem, mas o negro quer 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.<sup>19</sup>

Leocádio, velho conservador, partidário do Império, anti-abolicionista ferrenho, crente da ausência de alma e espírito nas pessoas “de cor”, caído na cama junto de um mulato – dois dias e mais em exageros com o “capoeira”. Será o mesmo indivíduo este último e aquele primeiro? Onde o antigo Leocádio, aquele que desconfiava do próprio barbeiro que cuidava de seus cabelos, aquele homem que enxergava o mundo em um inexorável preto e branco? Se são ainda a mesma pessoa, não possuem, entretanto, o mesmo rosto.

As relações de Leocádio com o mulato são o cano que se estoura na vida do velho

---

<sup>16</sup> BUENO, op. cit., p. 188.

<sup>17</sup> Ibid., p. 188.

<sup>18</sup> Ibid., p. 189.

<sup>19</sup> Ibid., p. 189.



narrador. Ele agora desfaz pouco a pouco a árvore significativa que habita em si mesmo. Se havia um rosto que pudesse nos fazer identificá-lo, ao qual olhávamos e dizíamos, esse é Leocádio, assim é o século XIX, tal rostidade se apaga com borracha quando o velho se deixa levar pelos desejos inconfessáveis que, atravessando o muro de sua subjetividade, o colocam em contato íntimo com o seu Fora, o sexo esvaziando todas as coordenadas de uma subjetividade, todos os sentidos que pudessem impedir uma epifania do narrador. Aí a desterritorialização absoluta de Leocádio que, aos setenta e quatro anos, após *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.

A cena não contesta nem reafirma nenhuma de nossas verdades sobre o passado. Indo além, o caso nos faz questionar os próprios limites de nossa arborescência, de nossa rostidade, sugerindo que, assim como Leocádio traça sua linha de fuga e se permite desorganizar aquilo que dava como certo, também a História tem as suas fugas em pecados inconfessos. Será o próprio romance histórico uma linha de fuga da escrita da história? Em todo caso, ela quem pode nos fazer experimentar o Fora dos organismos históricos, a fuga das imagens já construídas e estabilizadas.

Mas mergulhar no caos é tarefa que exige prudência. Se, para permitir um outro dentro de si mesmo, Leocádio se desterritorializa, sua reterritorialização nos mostra que o narrador foi cuidadoso o suficiente para guardar em si mesmo porções de subjetividade, pedaços de seu antigo rosto que, depois da fuga, voltou a assumir. Pois na experiência do Fora, na desterritorialização absoluta, corre-se sempre este risco: perder a ligação com a realidade dominante, com esta teia de significações que o devir não se cansa de nublar. Leocádio desfaz sua arborescência, desfaz o seu rosto, mas conserva o suficiente para retornar à realidade dominante – não comete o suicídio, não se deixa esquizofrenizar. Tudo mudou, e é precisamente este o efeito da linha de fuga do indivíduo, mas a linha dura é o que nos dá segurança, e é para ela que queremos sempre retornar. Leocádio volta a se preencher com os significados de seu tempo, com as posições que estratificam o século XIX dentro de si.

Nenhuma palavra sobre o relâmpago de desejo, de excentricidade, de permissividade e antimemória. Leocádio volta ao ritmo dos dias, sem se preocupar com o que se passou, pois sabe que já não está numa linha de fuga, que pode voltar a

compreender o mundo, a simplificá-lo e suavizá-lo com suas categorias. Seu rosto, entretanto, e a história que ele carrega, foram desfigurados, perderam sua identidade, jamais serão os mesmos outra vez.

#### 4. Considerações finais

Coerente à leitura de *Amar-te a ti* aqui operada, podemos apresentar o texto literário de cunho histórico enquanto um contraponto gramíneo ao modelo arborescente da historiografia. Os romances históricos, deste ponto de vista, trabalham com a articulação e desarticulação de imagens do passado, inseridos em um contexto mais amplo de uma cultura ou imaginação histórica. Este processo, contudo, dá-se sempre em um nível subordinado ao projeto estético e artístico, que visa propiciar uma forma de saber própria da literatura. Na defesa deste saber, fruto de uma função catártica, recorro à noção de uma desterritorialização operada pela linguagem artística proporcionando ao leitor literário uma experiência do Fora. A literatura, nesta perspectiva, faz fugir, estoura o cano, desarticula os sistemas – não se propõem a trocar X por Y, mas a forjar uma distância em relação ao alfabeto inteiro. Trata-se da linguagem colocada em posição de experimento.

Cabe frisar, contudo, que a aventura de Leocádio não é apenas a desterritorialização do sujeito, mas também da História. Sua relação de contiguidade permanece aí também. Enquanto experienciamos o relato de uma vida, experienciamos os sentidos que ela acumula e constrói. Em um romance histórico, estes sentidos cruzam com os sentidos de um passado público elaborado pela historiografia e demais discursos sobre o passado. Pois as linhas duras, moleculares e de fuga não são apenas dos livros ou das pessoas, mas também das sociedades e suas histórias.

Como ressalta Tatiana Salem Levy, entender a literatura como uma experiência do Fora é entender que ela “não é uma explicação do mundo, mas a possibilidade de vivenciar o outro do mundo”<sup>20</sup>. Assim, ao nos entregarmos à literatura ficcional, não estamos nos afastando do real, já que os “personagens, as situações, as sensações nos são apresentados de forma a nos fazer senti-los, a nos fazer vivê-los. Justamente por esse motivo, essa experiência é profundamente real”<sup>21</sup>. Pode-se dizer, portanto, que na catarse

---

<sup>20</sup> LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 27.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 20.

do texto literário, experienciando sentimentos e emoções que nos dão acesso ao Fora deste mundo, relembramos e aprendemos continuamente a função do devir. Não chegamos a um significado, mas sim nos deixamos flutuar por entre todos os significados. Não somos homem ou mulher, criança ou adulto, natureza ou cultura, não somos nenhum dos pólos binários e, estranhamente, sentimo-nos como todos eles em algum momento. Devir-mulher, devir-criança, devir-cão, devir-louco: afinal, que mais “se há de fazer com a vida, senão vivê-la até a última gota e o irrevogável suspiro?”<sup>22</sup>.

### Referências bibliográficas

ANKERSMIT, F. R. *Resposta a Zagorin*. In: **Topoi**. Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 153-173.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**: a natureza da representação histórica. Trad. Jonathan Menzes... [et al.]. Londrina: Eduel, 2012.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**; o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BUENO, Wilson. **Amar-te a ti nem sei se com carícias**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3** Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. Em: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

---

<sup>22</sup> BUENO, op. cit., p. 191.



## MASCULINIDADE COMO ESPETÁCULO: CHRISTIAN GREY EM CINQUENTA TONS DE CINZA

Mariza Tulio (Mestre) - UEPG

### Introdução

Uma das preocupações dos estudos de gênero é a representação de gênero no cinema. Considerando que o filme é um produto e ao mesmo tempo instrumento disseminador de ideologia, o objetivo principal é examinar como os filmes representam a diferença sexual e como ele define o que significa ser homem ou mulher. De acordo com Harry M. Benshoff e Sean Griffin, os filmes replicam e disseminam conceitos patriarcais, ajudando a manter assim, um *status quo* sexista (2005, 231).

Os filmes americanos, principalmente, privilegiam os papéis masculinos em detrimento dos femininos, no qual o homem e a masculinidade são mais valorizados que a mulher e a feminilidade. A forma narrativa trabalha para privilegiar o herói masculino como ativo, constantemente identificado através de uma masculinidade hegemônica baseada em estereótipos, que impõem que estes devem ser fortes, competitivos, heterossexuais e, até certo ponto, violentos. À mulher, sobra o papel passivo, de ‘love interest’, a procura de um marido ou esperando para ser salva. Além do design literário, outros elementos fílmicos, incluindo cinematografia, edição, som, e especialmente design visual (cenário, figurino, maquiagem e luz) constroem imagens de como o homem e a mulher devem ser ou agir em determinadas situações. O filme *Cinquenta Tons de Cinza* (2015), embora atual, confirma essa divisão sexual de papéis, através das representações no cinema.

Embora os estudos de gênero tenha se preocupado com a representação das mulheres, Benshoff e Griffin observam que a representação de gênero no cinema e a análise dessas representações englobam mais que apenas as mulheres: “Representações de homens e masculinidade são tão socialmente construídas como são os de mulheres e precisam ser explorados de uma forma semelhante” (245). Quando as pessoas acreditam que os papéis sexuais são biologicamente determinados e não socialmente construídos, é

menos provável que estes desafiem o *status quo* e os interesses patriarcais continuem incontestáveis.

Apesar de ter havido muitos ganhos em relação à igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas e inclusive no cinema, o filme *Cinquenta Tons de Cinza* vem para contestar essa idéia, reforçando o papel do homem como superior. O domínio do homem branco heterossexual predomina porque parece ser ‘a ordem natural das coisas’. No entanto, ideologias não são naturais. Pelo contrário, são socialmente construídas e não verdades absolutas. As ideologias dominantes “tendem a estruturas de modo sutil como a cultura pensa sobre ela mesma e sobre outras, quem e o quê tem dignidade, significado, verdade e valor” (9). De acordo com Althusser, os ISAs (Ideological State Apparatuses) são instrumentos efetivos e persuasivos para manter e disseminar o controle e domínio de modo difuso, pois as pessoas não têm consciência deles, pelo fato de estarem inseridas no cotidiano. Então aceitam a ideologia dominante como natural. Os filmes, assim como livros, músicas, etc. são artefatos que carregam uma grande carga de mensagens ideológicas. Eles “espalham ideologia não através de intimidação e opressão, mas pelo exemplo e educação” (12). Através dos ISAs, as pessoas aprendem como se comportar, acreditar em certas coisas, e conceitos ideológicos são ensinados. Por isso a necessidade de se ver com outros olhos e assim, mais conscientes dos perigos presentes nos filmes, desconstruir os mitos que a sociedade patriarcal tem construído, desestabilizando assim o *status quo*.

Esse é o objetivo deste artigo: apresentar uma análise, a partir de uma ótica feminista dos estudos de gênero, da representação do personagem masculino Christian Grey, no filme *Cinquenta Tons de Cinza*, para assim, desvendar as armadilhas patriarcais inseridas nas entrelinhas, através dos elementos fílmicos que constituem a obra. Partindo da premissa que a masculinidade também é construção social, busca-se investigar o que acontece quando um personagem masculino é objetificado na tela, em que aspectos a objetificação do homem difere da objetificação da mulher e também qual o efeito dessa representação em uma audiência especificamente feminina, que é o foco desta análise.

O filme, dirigido por Sam Taylor-Johnson e com roteiro de Kelly Marcel, estreou em 2015, tanto nos Estados Unidos, como no Brasil e vários outros países e tem causado muita polêmica e discussão desde então. De um lado a audiência feminina que suspira ao sair do cinema sonhando com um Christian Grey em sua vida, e do outro, feministas,

lutando para destruir a magia e a atmosfera romantizada do filme. Inclusive há diferença na classificação da obra, ora classificada como drama e romance, ora como suspense erótico. Com o título original *Fifty Shades of Grey*, o filme estadunidense foi baseado no best-seller e livro homônimo da autora britânica E. L. James e tem como protagonistas, Dakota Jhonson, no papel de Anastasia Steele, e Jamie Dornan, no de Christian Grey. Ana, como ele a chama, é uma estudante de literatura inglesa, simples, ingênua e virgem, que conhece Christian em uma entrevista para um jornal da faculdade. Ele é um homem bonito, bilionário e brilhante, porém consumido pela necessidade de controlar tudo e todos. Nasce entre eles uma complexa relação de desejo, na qual Ana se torna o objeto de submissão do atormentado Grey.

A escolha do filme se deve tanto à polêmica que o mesmo tem causado quanto o desejo de verificar até que ponto a teoria de Mulvey do olhar masculino de 1975, que é o parâmetro teórico desta análise, pode ser articulada em relação ao filme. Embora sua crítica seja dirigida especificamente ao cinema clássico de Hollywood dos anos 30, 40 e 50, conclui-se que seu paradigma teórico pode ser recuperado no nível da estrutura psicanalítica e é ainda válida na análise de um filme tão atual.

O parâmetro teórico para a análise do personagem é o conceito do ‘male gaze’, o olhar masculino, primeiramente teorizado por Laura Mulvey no artigo “Prazer Visual e Cinema Narrativo” (1975), no qual a autora, fazendo a interseção entre teoria de cinema feminista e psicanálise, critica a relação entre o olhar masculino e a imagem feminina inserida no molde patriarcal do prazer visual. Ou seja, ela critica como a imagem da mulher é representada no cinema como objeto passivo do olhar masculino, que é ativo e dono do olhar. Mulvey argumenta que o cinema não apenas satisfaz o prazer visual através do voyeurismo ou escopofilia (que é o prazer de olhar outra pessoa como objeto erótico), “sujeitando-as a um olhar fixo, curioso e controlador” (1975, 16), mas também desenvolve a escopofilia em seu aspecto narcisista, no qual o espectador se identifica com a imagem do herói masculino como seu ego ideal (18).

Segundo Mulvey, há três tipos de olhar: o olhar entre os personagens dentro da narrativa, o olhar da audiência - no qual o homem se identifica com o herói masculino, “o mais perfeito, mais completo, o ego ideal mais poderoso” (20) e a mulher com a imagem feminina - e o olhar da câmera, que constrói o modo como a mulher deve ser olhada como um espetáculo (25). Mulvey conclui que os três tipos de olhar são

masculinos e que conseqüentemente, a mulher sempre terá o olhar masculino, se identificando com o ponto de vista masculino do herói ou com o corpo feminino objetificado na tela (25).

Sua teoria despertou novas leituras e respostas e gerou considerável controvérsia entre os teóricos, o que levou Mulvey a refinar seu conceito. Um dos questionamentos é que seu conceito é baseado em uma audiência presumidamente masculina e heterossexual e que ignora desse modo a mulher na audiência, e conseqüentemente, a possibilidade do desejo feminino e identificação. Onde fica a mulher na platéia? E a lésbica ou o gay, onde se encaixam nesse contexto? Existe olhar feminino? Em que aspecto este se diferencia do olhar masculino?

Em resposta a essas críticas, Mulvey redefine sua teoria no artigo “Reflexões sobre ‘Prazer Visual e Cinema Narrativo’ inspiradas por *Duelo ao Sol*, de King Vidor (1946)”, publicado em 1989. Mantendo seu argumento inicial do olhar masculino, a autora argumenta que o olhar masculino é diferente do olhar do homem. O olhar masculino representa **uma posição, um lugar** e que a mulher também pode possuir o olhar (minha ênfase, 29).

O argumento do olhar masculino será desenvolvido através de uma discussão sobre a representação de Grey em relação à de Ana e, embora a teoria de Mulvey e de outros críticos levem em conta a diversidade sexual na plateia, esta análise terá como foco a mulher heterossexual na audiência e o efeito criado a partir dessas representações. A análise será desenvolvida através da articulação entre os três tipos de olhar na diegese cinematográfica e dos elementos fílmicos como design literário, visual, cinematografia, edição e som, para examinar como os personagens são especificamente filmados e editados no filme – como seus corpos são apresentados para a câmera e assim ao espectador.

### **Christian Grey como espetáculo**

Homens e mulheres tem sido retratados na tela para o prazer voyeurístico da audiência. A maioria dos filmes americanos mostra a mulher como objeto, mas alguns atores masculinos em Hollywood também tem sido cuidadosamente vestidos, maquiados, e fotografados de modo a se tornar um espetáculo para a plateia. A grande diferença é na

forma com que corpos femininos e masculinos são postos em exposição, reforçando assim, os papéis sexuais dentro da trama: enquanto o homem é retratado como ativo, a mulher é passiva. Quando o corpo da mulher é objetificado ela se mantém passiva ante o olhar da câmera, enquanto que o homem, mesmo quando “tira a roupa no cinema Hollywoodiano, frequentemente faz parte da sequência da ação. Em outras palavras, quando o corpo masculino é colocado na tela, este é ativo, poderoso, e perigoso” (Benshoff and Griffin, 247). Através dos elementos fílmicos, o 3º olhar, o olhar da câmera, prepara o personagem para a plateia, ativando o 1º e o 2º olhar, dos personagens entre si e da plateia.

O filme *Cinquenta Tons de Cinza* é um exemplo de como homens e mulheres tem sido retratados de forma diferente no cinema, perpetuando assim a estrutura social patriarcal e sexista. Através do design visual, como cenário, figurino, maquiagem, etc., essas diferenças são percebidas na forma como os protagonistas são representados. A cena de abertura mostra nuvens revoltas de variadas tonalidades de cinza que estabelecem a atmosfera conturbada da trama, e principalmente da personalidade de Christian Grey, um charmoso e rico empresário. A câmera mostra de um ângulo superior, o cenário cinzento, com prédios igualmente cinzentos. Seu prédio também cinza leva a placa “*Grey House*” em letras prateadas e o carro no qual ele chega é da mesma cor. A cor cinza em praticamente todos os elementos relacionados a Christian remete à frieza de sua alma conturbada e ao tratamento dispensado a Ana.

A próxima cena mostra Grey de costas e sem camisa, com um corpo atlético e bem estruturado, em seu quarto impecável e finamente mobiliado, vestindo-se para ir ao trabalho. Várias camisas e ternos que vão do branco a vários tons de cinza, coleções de relógios, abotoaduras e gravatas de vários padrões em tonalidades acinzentadas complementam o cenário. Ao som de *um blues*, que prevê o teor sensual e sexual da trama, intercalam-se cenas do cotidiano de Grey e Anastácia.

Ana, estudante de Literatura Inglesa, sai da universidade abaixo de chuva e entra em seu fusca velho para ir para casa. Com roupas simples, cabelo amarrado em um rabo de cavalo se arruma para a entrevista com Grey. Percebe-se aqui uma clara divisão dos papéis em relação ao trabalho. Enquanto ela ainda estuda, ele já é dono de um império. Com afirmam Benshoff e Griffin, as mulheres raramente têm a chance de bons empregos.



No máximo como secretárias, enquanto os homens poderosos alcançam posições superiores (204).

A cena do primeiro encontro é significativa para estabelecer a superioridade do personagem masculino. Grey está em seu escritório olhando pela janela imensa de seu império, como se fosse o dono do mundo, perfeitamente vestido esperando-a para uma entrevista. Ao entrar, Ana tropeça e cai no chão. Com os cabelos desalinhados cobrindo seu rosto, olha para Grey de baixo para cima enquanto ele a mira de uma posição superior. Ele estende sua mão para ajudá-la a sair da situação embaraçosa, para salvá-la. A conversa que se segue mostra o desejo de Grey por poder e controle e mostra um personagem excessivamente manipulador. Quando ela pergunta a que ele atribui seu sucesso ao ter um império assim tão jovem e se é controlador, ele responde:

A pessoas são tudo. E sempre me dei bem com elas. O que as motiva, o que as incentiva, o que as inspira. [...] A razão do meu sucesso é identificar pessoas talentosas e direcionar seus esforços. [...] Exerço controle sobre tudo, srta. Steele.

Ana simplesmente abaixa a cabeça, morde o lábio inferior e timidamente desvia o olhar.

Outras atitudes de Christian revelam o quão manipulador e controlador ele é. Na cena em que Ana vai uma festa, e bêbada liga para ele para agradecer uns livros que ele enviou de presente, ele pergunta onde ela está e mesmo sem o consentimento dela, vai buscá-la. Ela acorda na manhã seguinte em um quarto de hotel, e na mesa de cabeceira vê um copo de suco de laranja e um comprimido para ressaca, com os bilhetes “beba” e “tome”, uma das muitas cenas com diálogos no imperativo. Outra cena é quando Ana chega em casa e encontra um homem de uma empresa de computadores instalando um computador que ele comprou para ela, para que pudessem estar em contato direto, pois o dela havia estragado. Ou então quando vende o fusca velho e, na noite da formatura dela dá de presente as chaves do novo carro, um carro caro e bonito. Apesar de Ana não demonstrar satisfação e até certa contrariedade quando recebe tais presentes, ela acaba aceitando.

Outra cena importante que mostra o domínio dele sobre Ana é quando ela vai visitar sua mãe em outra cidade, e estão no hall de um hotel conversando e tomando um coquetel. Ela recebe uma mensagem dele no celular advertindo-a a não beber. Ela se

assusta e fala para a mãe que ele está ali, sem perceber que ele já está atrás dela. Às suas costas. Todos esses presentes e a preocupação aparente com Ana são cuidadosamente apresentados na tela, com uma música suave de fundo e com Christian bem vestido e com voz sempre suave, falando ao seu ouvido. Que mulher não gosta de receber presentes e ser bem tratada? No entanto, a mulher mais desatenta pode não perceber o controle e domínio por trás de cada atitude dele, pois a cada ação de controle se segue uma ação de carinho, que tem o efeito de justificar ou diminuir o lado negativo de tais ações.

Outro aspecto significativo que leva a mulher na plateia a aceitar o domínio e a superioridade do personagem masculino na tela é a forma como ele se coloca como uma recompensa se ela se comportar como toda mulher deve ser, submissa e obediente. Em uma das cenas ele diz: *“Quero que você se renda a mim.” E por que eu faria isso?* *“Para me agradar”*. Ou então: *“Se seguir as regras te recompenso. Senão, te castigo.”* *“E o que eu ganharia?”* *“Eu”*. Ele é o prêmio pela sua obediência e submissão.

Outra estratégia para levar a mulher na plateia a não criticar Christian é transferir para Ana a responsabilidade pelo que ele faz com ela. Um exemplo é que ele a avisa repetidamente que não é romântico e que não vai dar certo, aconselhando-a a se afastar dele, pois é o homem errado para ela. Mas Ana continua com ele e aceita o que ele faz, tanto no dia a dia como nas cenas de sexo na sala de jogos. Em uma das cenas na sala de jogos ele diz: *“Você pode ir embora quando quiser”* e quando ela pergunta se as mulheres faziam aqui com ele, ele diz: *“faço isso com as mulheres que querem isso.”* Então, se ela concorda e aceita, a culpa é dela. Ele só fez porque ela permitiu e ela está livre para ir quando quiser, reforçando a idéia da aparente possibilidade de Ana estar no controle de tudo. A consequência é que a mulher na audiência tem a impressão que Ana está no controle da situação, ao permitir as atitudes de Christian.

O enredo do filme é estruturado de forma a reforçar o aparente controle de Ana. Ela é dona do olhar. Ela leva a trama ou ao menos permite que ele leve até onde ela deixa. Logo no início do relacionamento dos dois, Christian entrega um contrato com várias cláusulas para ela ler e assinar, caso concorde. Ana passa a história toda sem assiná-lo e pede uma reunião formal para discussão de alguns itens do documento. A história termina sem ela assinar tal contrato. A cena final é crucial no desenrolar da trama. Após Christian adverti-la de que ele é mau e ela não suportaria entrar no seu jogo, ela pede a ele que mostre o quão mau pode ser. Ele dá as chibatadas combinadas enquanto ela conta. Ao

terminar a sessão de tortura ela não permite que ele a toque e finalmente o deixa. Ana novamente parece estar no controle da situação. Porém, ao entrar no elevador para ir embora ele fala seu nome e ela o dele. Exatamente como foi na cena inicial, fechando assim um círculo de uma história que provavelmente irá recomeçar.

**Qual o efeito dessa representação em uma audiência especificamente feminina? Há a possibilidade de um olhar feminino?**

Segundo Mulvey, há uma interação entre o primeiro e o segundo tipo de olhar, o olhar dos personagens entre si e o da audiência. Conceitos psicanalíticos como voyeurismo e narcisismo podem ser usados para explicar como o prazer visual é gerado. O voyeurismo é o prazer em olhar o outro de uma maneira sexualizada sem ser visto, o que dá a sensação de poder e controle, está relacionado às personagens femininas, passivas e submissas. O narcisismo é o prazer gerado pela identificação com os personagens masculinos da tela, ativos e agressivos. Assim, o homem na audiência vai se identificar com o herói. À mulher sobra a identificação com o corpo objetificado na tela ou com o ponto de vista masculino.

De acordo com Mulvey, a mulher pode ter o olhar feminino, mas qualitativamente diferente do olhar masculino, pois não tem poder. Apenas olha. *Cinquenta Tons de Cinza* é um filme que inicialmente prove os leitores com a possibilidade de um ‘olhar feminino’, questionando assim o argumento de Mulvey sobre o olhar masculino. Grey é mostrado na tela como espetáculo para um possível olhar feminino. No entanto, a narrativa se desenvolve e o olhar feminino oscila e se torna novamente o olhar masculino, em defesa do patriarcado e da masculinidade. Como o olhar masculino é uma posição, um lugar, a mulher na audiência vai ter o olhar masculino, assumindo assim a posição, o ponto de vista masculino e aceitar o que está na tela como ‘correto’.

*Cinquenta Tons de Cinza* é um exemplo de como homens e mulheres tem sido retratados de forma diferente no cinema, perpetuando assim a estrutura social patriarcal e sexista e também comprova que o argumento de Mulvey sobre o ‘olhar masculino’ é válido e pode ser aplicado na investigação de um texto fílmico atual.

**Referências:**

*Cinquenta tons de cinza*. Dir. Sam Taylor-Johnson. Universal Pictures, 2015.

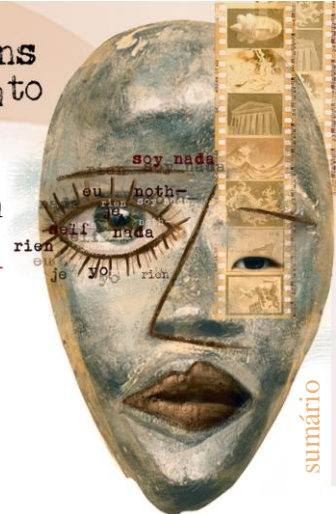
Benshoff, Harry M. and Sean Griffin. *America on Film: Representing Race, Class, Gender and Sexuality at the Movies*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

Kaplan, Ann, ed. "Is the Gaze Male?" 1983. *Feminism & Film*. New York: Oxford University Press, 2000. 119-138.

Neale, Steve. "Masculinity as Spectacle: Reflection on Men and Mainstream". 1983. *Feminism & Film*. Ed. Ann Kaplan. New York: Oxford University Press, 2000. 254-264.

Mulvey, Laura, ed. "Visual Pleasure and Narrative Cinema." 1975. *Visual and Other Pleasures*. New York: Palgrave, 1989. 14-28.

\_\_\_\_\_. "Afterthoughts on "Visual Pleasure and Narrative Cinema" inspired by King Vidor's *Duel in the Sun* (1964)." 1981. *Visual and Other Pleasures*. New York: Palgrave, 1989. 29-38.



**MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS NO JOGO DISCURSIVO DO  
(FUTURO) PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES (ENTRE)VISTAS  
NA FORMAÇÃO INICIAL**

Fernanda Modl (Doutora) - UESB<sup>1</sup>

Pollyanne Bicalho (Doutora) - UFC<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo principal analisar representações identitárias do professor atualizadas por estagiários de duas universidades públicas da região nordeste do país. Utilizamos como *corpus*, três textos verbo-visuais, analisados a partir da Teoria das Representações Sociais e dos estudos da referenciação. Nesses dados, reconhecemos posicionamentos relevantes para a promoção de transformações sociais, particularmente, para a busca de respostas a problemas recorrentes no país sobre a formação docente.

**Palavras-chave:** Identidade; Formação Docente; Representações

## 0. Introdução

O presente trabalho analisa formas de representar a figura do professor através de discursos engendrados em disciplinas de prática de ensino (estágios de observação e regência) do curso de Letras. Os dados que trazemos são resultado de um trabalho em curso há um ano e meio, no qual, ao início de cada semestre letivo, no interior de nossas disciplinas, elegemos duas aulas para tematizar a formação do professor nos cursos de licenciatura como objeto de discurso.

Solicitamos aos alunos que se reunissem em grupos de quatro integrantes a fim de elaborarem textos verbovisuais cuja temática deveria se relacionar com a docência. Isso tem nos permitido mapear questões que parecem provocar mais ressonâncias nos sujeitos, a ponto de precisarem ser expostas, ganhando materialidade em textos.

Interessante tem sido constatar, nas produções desses textos, a recorrência de temáticas apenas negativas, sendo algumas delas especialmente voltadas para o desprestígio da profissão, falta de valorização salarial, péssimas condições de trabalho e agenciamento de metodologia tradicional.

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará - UFC

O principal objetivo foi flagrar modos de referenciar o professor no contexto do curso de Letras a fim de percebermos representações sociais recorrentes, relativamente estabilizadas e, diante de tal percepção, refletir sobre as implicações disso para escolhas teórico-metodológicas no curso de formação inicial.

Acreditamos que lidar com determinadas crenças, imagens, opiniões, permite-nos avaliar maneiras de significar o magistério, o fazer docente, assim como, os efeitos disso para a relação ensino-aprendizagem. Segundo Jodelet (1989, p.36) a representação social (doravante, RS) “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

É possível afirmar que os signos são indicadores de aspectos sociais, históricos, ideológicos de determinado grupo social. Ao elegermos o grupo docente sob os parâmetros avaliativos dos alunos do curso de Letras, esperamos compreender o processo pelo qual o indivíduo referencia a si como futuro professor, mas também, na assunção de porta voz, como o seu grupo de pertença é referenciado. Diante disso, todo o processo de mobilização/atualização dos signos sobre a figura do professor corrobora para o entendimento da construção identitária do ser ou vir a ser docente.

O mundo discursivamente apresentado por meio da linguagem não deve ser entendido como um simples processo de elaboração de informações, trata-se de um processo de (re)construção do próprio “real”, sendo a referenciação, portanto, uma atividade discursiva. “O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. (KOCH, 2005, p.35)

Vale, portanto, elencar algumas questões que merecem ser consideradas frente aos indícios apreendidos através da investigação de vozes constituintes do discurso docente, tais como: de que forma modos de representar o agir docente interfere na trajetória formativa do aluno (futuro professor)? De que maneira as RS (re)colocadas em circulação interferem na constituição identitária do professor? Como os referenciais curriculares devem considerar as RS sobre o ser docente a fim de que se potencialize uma formação satisfatória?

Compreender essas questões importa para a articulação teoria e prática e, sobretudo, para a articulação universidade e escola. Ora, devemos lutar para que os efeitos da formação inicial ultrapassem os muros das universidades, que, de fato, provoquem mudanças no contexto escolar. Acreditamos que essa é uma das vias válidas para a promoção de transformações tão urgentes no cenário educacional brasileiro.

Sobre o papel dos formadores na constituição identitária, Pérez (2014, p. 21) afirma que “é extremamente relevante que pesquisadores e professores se empenhem na tarefa investigativa de conhecer mais profundamente o trabalho docente (e não apenas de prescrevê-lo), a fim de que possam contribuir para uma melhor definição do mesmo”.

### 1. Constituição Identitária, a prática formativa e as representações sociais

Apesar de a identidade ser fruto de um processo dinâmico, no qual se reitera e atualiza os fragmentos identitários tal como um caleidoscópio, há discursos coercitivos que corroboram para a construção de padrões de comportamento e posicionamento, o que não significa dizer que inexistem escolhas para o sujeito, mas certas tendências de pensamento, determinadas crenças, enfim, o seu agir é influenciado por esses padrões.

Assim, experiências, que promovam um olhar para si, fomentam um movimento de busca preeminente do Eu e do Não-eu e, ao mesmo tempo, a identificação do Nós e do Não-nós. No percurso de idas e vindas, a identidade social se reafirma, padrões estabelecidos são colocados em xeque, através do descortinamento de crenças, opiniões, pensamentos, uma nova ordenação é estabelecida.

Qualquer experiência de mudança, obviamente, coloca à tona modelos, visto que eles são (re)avaliados, mas imediatamente criamos novos modelos a partir do acervo sócio-histórico que dispomos, já que “na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro”. (BAUMAN apud PAVLOSKI, 2012, p.23)

A prática formativa, portanto, instaura, a partir da avaliação de traços encontrados, uma atualização de representações sociais (RS), material simbólico imprescindível para o processo de (re)constituição identitária. Na discursivização desse processo, torna-se possível analisar o gerenciamento de vozes a fim de entendermos modos de representar o seu agir e o de seus pares.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode se revelar como uma abordagem teórico-metodológica eficaz para o entendimento da constituição identitária

da figura do professor de LP, já que “compartilhar uma idéia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade” (JODELET, 1989, p.51).

A identidade do sujeito docente se configura em consonância com o lugar concedido ao locutor no discurso e tal posição discursiva assumida pelo locutor não é estática; ao contrário, é plástica, ela vai se deslocando ou se modelando a partir da demanda surgida ao longo da prática formativa. As imagens são constituídas a partir das representações de si, do seu grupo ou de outro grupo. Desse modo, a partir do quadro de referência comum sobre a figura que é colocada em cena (figura docente) que o ser social, tomado em cena, constitui-se. A imagem do ser docente é engendrada a partir do acervo representacional, que, deve ser entendido como um sistema de interpretação da realidade.

As RS, portanto, cumprem as funções de “manutenção da identidade social e de equilíbrio sócio-cognitivo, os quais se encontram ligados” (JODELET, 1989, p.51). Elas acabam por orientar condutas e comunicações, prestam-se a justificar ações tomadas, atribuem traços identitários a grupos sociais.

## 2. Imagens produzidas e(m) mostra de posições de construção identitária

A partir de movimentos de convergência e divergência, os sujeitos, na condição de membros, orientam-se, agem. “Os processos de atribuição não são simplesmente fenômenos individuais ou interpessoais, mas também implicam fenômenos que se produzem por ocasião das relações entre grupos e que têm um impacto sobre os mecanismos inferenciais”. (DESCHAMPS & MOLINER, 2014, p.62)

Passemos, nessa direção, à visualização das três produções que indiciam verbovisualmente representações que apontam – se consideramos que as temáticas abordadas vem sendo recorrentes nas produções de grupos de duas universidades separadas geograficamente por uma distância considerável – para o fato de que “a pertença dos indivíduos a um mesmo grupo implica experiências e interesses relativamente comuns e, por conseguinte, opiniões e crenças partilhadas” (DESCHAMPS e MOLNER, 2014, p. 141).

Vejamos, assim, crenças materializadas verbovisualmente acerca do ser docente nos três quadrinhos a seguir.

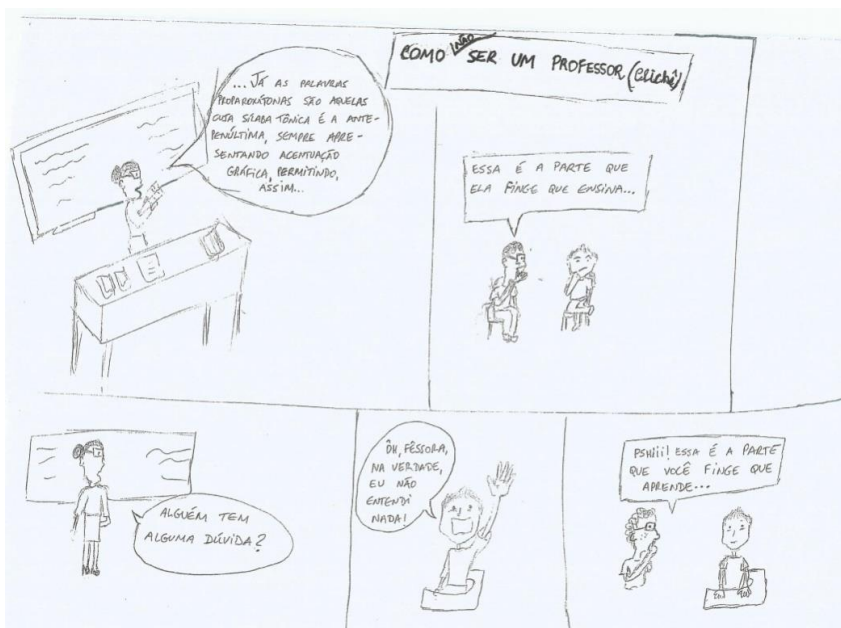




Produção 1 – O curso de Letras dentre outros



Produção 2 – O estudante de Letras e o licenciado em Letras



Produção 3 – Como (não) ser um professor (clichê)

Uma primeira leitura dos quadrinhos registra uma mostra de posição identitária bastante situada, já que a referenciação é construída com base em objetos de discurso que não interessariam a todo e qualquer grupo.

O que estamos dizendo é que naquilo que é tema, ou seja, nas representações sociais as quais os sujeitos reagem e em torno das quais organizam o seu dizer, já se pode visualizar traços identitários de dois grupos i) Estudantes de Letras (Produções 1 e 2, sendo que a 2ª registra um processo por meio do qual participa um estudante de Letras do início ao final de sua graduação) e ii) Professores em exercício (Produção 3, estando a última tirinha extremamente vinculada ao trabalho do professor de língua materna).

Podemos dizer que os sujeitos produtores dos textos identificaram certas representações, daí terem ancorado suas posições para discursivizarem sobre:

i) O status do curso de Letras, uma licenciatura, frente ao lugar que ocupam no imaginário social os cursos de Medicina e Direito

É possível notar se considerarmos a ordem da tematização, primeiramente Medicina que recebe a avaliação Maravilha daquele que endereça a pergunta e replica a adjetivação com a vocalização “Hum”, em seguida, responde o estudante de Direito que recebe uma adjetivação menos animada, Legal, mais ainda uma adjetivação e, por fim, o estudante de Letras semioticamente tão marcadamente feliz, pela expressão facial desenhada, quanto os dois outros estudantes, mas que recebe como resposta do sujeito interessado pelo curso, não uma adjetivação, mas, sim, a vocalização “Ah”.

Salienta-se o registro do sinal gráfico interrogação como aparentemente uma resposta mental do estudante de Letras no quadrinho representado. Poderíamos ler o uso desse recurso como uma marca de resistência daquele que produziu o quadrinho frente à representação social referencialmente indiciada de que há razões que justificariam a representação de que o curso de Letras merece menos prestígio social.

Daí podermos levantar a hipótese de uma resistência frente ao modo como o sujeito objetiva (MOSCOVICI, 1989) uma representação social conferindo-lhe concretude discursiva. Nessa direção, é que queremos falar de sentimento de pertença a um grupo, aqui o de estudantes de Letras e, assim, desobviar uma possível e superficial análise de que um quadrinho como esse estaria apenas revozeando uma dada representação social.

ii) O estudante de Letras e o licenciado em Letras

Na produção 2, percebemos a mobilização de uma representação social de que ao longo de um curso de graduação muitas coisas podem ocorrer, dentre elas, vemos que o produtor do texto ancora-se em uma mudança de expectativa. Afinal, no 1º quadrinho, fica linguisticamente o entusiasmo frente ao Curso, demarcada sobretudo na habilitação que ele conferirá semestres depois: professores. Esse entusiasmo está registrado pela expressão Futuros professores grafada em caixa alta e seguida de três sinais de exclamação, bem como semioticamente emoldurado por um balão cuja configuração aponta para a mostra de emoções de personagens.

Um zoom nas expressões fisionômicas conferidas aos personagens nos revelam que dois dos personagens (os mais à esquerda do caso do 1º quadrinho) sorriem, o que confere bastante expressividade aos olhos. Já o personagem mais à direita não chega a sorrir, mas também não apresenta uma tez tensionada. Todos vestem nessa cena a camisa do curso, nos dois primeiros personagens, vemos UFC e no terceiro UFC Letras.

No 2º quadrinho, que registra o fato de os personagens chegarem ao final do Curso, as expressões faciais já são outras, assim como suas camisas. A menina armada e de óculos escuros tem a expressão facial mais tensionada dos três e tem estampado na camisa a escrita: Ronda do Quarteirão. Já o personagem menos sorridente na 1ª tirinha é o que agora, no 2º quadrinho, se mostra mais satisfeito, trajando o uniforme dos Correios. Por fim, e em um entrelugar na escola das expressões faciais menos tensas ou mais relaxadas, vemos o personagem com a camisa Guarda Municipal.

Duas informações nos parecem aqui indiciadas: a de que nem sempre o graduado em Letras se torna professor e de que como toda graduação o diploma em Letras viabiliza o acesso a concursos públicos de nível superior.

Quanto ao processo de objetivação do produtor dessa tirinha, é interessante notar a opção do autor de referenciar apenas sujeitos que não chegam profissionalmente a salas de aula, desse modo, sua produção parecia não indicar uma resistência à naturalização de uma representação social que tem circulado bastante em nossa pesquisa de que poucos são aqueles que, de fato, serão no futuro professores. Embora a expressão facial que ele escolhe conferir a alguns dos personagens pareça apontar para esse desencontro no interior de um grupo de expectativas e mesmo desejos/projetos para o futuro profissional.

Vemos que neste breve exercício de análise ficam evidentes dois movimentos de sentido, tendo em vista o processo de referenciação mobilizado pelos elementos verbovisuais que integram as produções 1 e 2 em face ao enquadramento de representações, quais sejam: a representação pode exprimir tanto semelhanças intragrupo (partimos de perspectivas assemelhada sobre o que podemos nos tornar/formar, produção 2), “quanto a diferença intergrupo (não temos as mesmas opiniões que eles)” (DESCHAMPS e MOLNER, 2014, p.142), no caso da produção 1, acerca das representações relativas ao status superior conferido a certos cursos.

Na tirinha 3, ao contrário, das que acabamos de analisar, vemos a tematização e a referenciação não ao estudante de Letras, mas, sim, ao professor em exercício. Vejamos o que a tirinha 03 tem a dizer:

iii) Professor e alunos e o jogo do “eu finjo que ensino e você finge que aprende”

Na quarta tirinha, lemos uma representação social já bastante cristalizada e vozeada na pesquisa e nas aulas das disciplinas relativas às metodologias e práticas de ensino: a de que é muito difícil ser um professor autor de seu próprio projeto de interação.

O tradicionalismo no modo de tratar o objeto de ensino indiciado na fala da professora “já as palavras paroxítonas são aquelas cuja sílaba tônica é antepenúltima, sempre apresentando acentuação gráfica, permitindo assim” se deixa entrever também nas escolhas de traçado conferidos à aparência física da personagem professora: cabelos arrumados e presos na forma de um coque, óculos de grau, uma roupa sóbria (saia na altura dos joelhos e um blusa de mangas compridas) acompanhada de sapatos de salto. O que pode traduzir um efeito de disciplina e harmonia.

O objeto cultural livro didático está ali nas mãos da professora e sobre sua mesa a fim de orientar o seu trabalho que se reduz, como referenciado na tirinha, à leitura de uma regra normativa.

A representação social “eu finjo que ensino e você finge que aprende” é trazida e, portanto, referenciada pelo produtor da tirinha na voz de um aluno cuja função é o de alertar os colegas sobre essa que lhe parecer ser uma regra do discurso didático.

Curiosa a escolha do produtor de dar voz à personagem professora fazendo-a perguntar ao grupo “Alguém tem alguma dúvida?” estando esse dizer acompanhado de

gestos como quando a mão direita está posicionada atrás do corpo e com a mão direita segurando o livro didático fechado.

A resposta que um dos alunos direciona à professora “ôh, fêssora, na verdade eu não entendi nada!” não chega a ser pela professora replicada, já que o autor não nos oferece indícios, sejam verbais ou não verbais da reação da professora. Essa escolha por não tematizar uma retomada de posição da personagem na troca didática, presentificada na tirinha, pode aludir a uma esquivia do autor na medida em que convida mesmo que implicitamente que o leitor, projetando-se nesse lugar interacional e discursivo da personagem, se posicione, em consonância com o que registra o título: Como (não) ser um professor (clichê).

O título, assim, incitando um olhar para o si mesmo, “fomentam um movimento de busca preeminente do Eu e do Não-eu e, ao mesmo tempo, a identificação do Nós e do Não-nós” (PAVLOSKI, 2012, p. 21), levando e, ao mesmo tempo, requerendo um jogo de ancoragem entre a relação que o sujeito tem consigo e como grupo. A identidade deve ser vista como um reflexo da referência a si mesmo e ao mundo externo (MATENCIO E SILVA, 2005).

Desse modo, mesmo que não tenhamos tratado aqui a referenciação sempre no sentido *stricto*, já que nosso *corpus* não permitiu que as representações fossem acessadas sempre pela entrada palavras e coisas, ou seja, por um trabalho interpretativo e de construção do/sobre o real em que a referenciação se organizasse sempre via índice linguístico, procuramos demonstrar que houve a tematização de objetos de discurso via vebovisualidade.

Como propuseram Matencio e Silva (2005), observamos também efeitos de “usos” implícitos de ‘nós’ e, portanto, de aproximação da (e na) enunciação e de relação dialógica com o grupo de estudantes de Letras, como discutido no caso dos textos 1 e 2. No texto 03, há uma ideia de uso referencial da 3ª pessoa, por seu turno, ao referenciar o outro, como o professor, produzindo efeitos de distanciamento da (e na) enunciação.

Essa assertiva pôde ser confirmada, ora de maneira implícita, ora de maneira explícita, também no contexto enunciativo do qual os alunos participam quando da avaliação das charges ou tirinhas em sala de aula. Interpretando tal constatação tendo em vista os movimentos em direção a um grupo social de referência teríamos o “eu” indicando a marca da singularidade do sujeito face aos outros membros do grupo dando

realce a uma única voz (voz de quem fala), o “nós” remetendo à ideia de unidade (várias vozes aliadas) e o “ele” indiciando distanciamento dos membros do grupo (vozes do outro).

O formador deve estar atento a essas novas necessidades de perfilar e discutir sobre representações identitárias em curso, a fim de refletir sobre os impactos disso para a relação ensino-aprendizagem. A questão desafiadora colocada às licenciaturas é oportunizar a passagem do outro-professor para o eu-professor, ou seja, a tomada de consciência do que seria do externo a mim para o que é da minha realidade como professor. A assunção identitária é um processo complexo e gradativo e exige engajamento dos envolvidos com a formação inicial e continuada.

### 3. Considerações Finais

A pesquisa em curso que traduz nossas apostas, aqui sumariamente publicizadas, de que é possível, em algum nível, trabalhar e lutar para a alteração de um sistema de crenças, o que implica pensarmos em identidades em mutação.

Daí a afirmação de Bauer (1998, p. 231) de que “em representações sociais lidamos com imagens variáveis da realidade” e nessa medida as representações sociais existem para garantir, possibilitar que o não-familiar se torne familiar e ainda alterar/substituir o que era familiar por um novo familiar.

Muito embora lancemos aqui a hipótese de que a procura pela “troca” de sistemas de crenças se dê de modo motivado, há resistências nesses processos de re(a)presentação, de revisão e de ressignificação de uma dada representação.

Analisar a realidade educacional se faz imprescindível para a obtenção de objetivos de formação traçados. Tal análise pode ser fruto das experiências propiciadas pelos estágios; pela investigação de determinadas temáticas suscitadas nos cursos; pelo confronto da teoria com a prática; pela problematização das representações envolvendo a escola, o ensino, o docente e o discente; entre outros fatores. A identidade profissional do professor surge na tensão desses conhecimentos e traz, inevitavelmente, efeitos na relação ensino-aprendizagem, tanto no contexto da universidade, como no contexto escolar.

Acreditamos que as RS trazem implicações para o agir em meio a um determinado grupo social, consiste em emitir “um julgamento, em inferir ‘alguma coisa’, uma intuição, uma qualidade, um sentimento sobre seu próprio estado ou sobre o estado de um outro

indivíduo, a partir de um objeto, de uma disposição espacial, de um gesto, de um humor”. (MOSCOVICI, 1972, p. 60) Vale reafirmar que modos de representar a figura docente importam para a adequação das rotas tomadas na prática formativa.

#### Referências Bibliográficas

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion, in : JODELET, D. (orgs.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, MORATO, E. M. e BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, p. 33-52, 2005.

MOSCOVICI. Des représentation collectives aux représentations sociales. JODELET, D. (org.). **Les représentations sociales**, Paris: PUF, 1989.

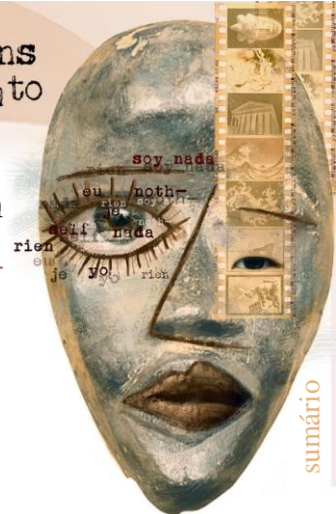
\_\_\_\_\_. **L'homme en interaction** : machine à répondre ou machine à inférer. In : MOSCOVICI, S (org). Introduction à la psychologie sociale. Vol. 1. Paris : Larousse, 1972.

PAVLOSKI, Evanir. **Identities Instáveis: os fragmentos do sujeito moderno**. In: HARMUCH, Rosana; SALEH, Pascolina. Identidade e Subjetividade: configurações contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.



## NÓS, ANTROPÓFAGOS? UM RESGATE DA METÁFORA OSWALDIANA PARA A ATUALIDADE

Diego Gomes do Valle (UEPG)

Isabel Cristina Bichinski (UEPG)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo resgatar e explicar o conceito de antropofagia proposto por Oswald de Andrade na década de vinte, especialmente em seu Manifesto Antropófago. Busca-se explicitar qual a relação com a alteridade que o escritor modernista propõe em seu discurso de devoração. Para que esse resgate da antropofagia oswaldiana ocorra, propõe-se discutir em que medida nós nos relacionamos com os princípios antropofágicos em pleno século XXI, conforme a visão do professor João Cezar de Castro Rocha (2011) para um possível entendimento da antropofagia hoje. Desse modo, visa-se a entender a antropofagia como um exercício cada dia mais necessário nas circunstâncias do mundo globalizado, pois é a devoração antropofágica que permite o desenvolvimento de um modelo teórico de apropriação do outro. Pretende-se ainda relacionar a metáfora oswaldiana, que tem a figura do "outro" como centro, com a concepção dialógica de Mikhail Bakhtin que nos traz o homem como um sujeito constituído pela interação com o outro.

Palavras- chave: alteridade, antropofagia, Oswald de Andrade.

### 0. Introdução

Pensar em antropofagia oswaldiana é sempre um desafio, por não se tratar de um produto acabado e, sim, um processo, um saber incompleto que exige uma *devoração* constante do outro. Um dos nossos objetivos será traçar a identidade que esse conceito de antropofagia possuía na época de seu estopim e de como podemos resgatá-lo hoje, visitando a essência primitiva do conceito, que surgiu com os índios.

Oswald de Andrade foi um escritor peculiar, de personalidade indômita e exuberante, que nos deixou como herança sua metáfora antropofágica. Nosso dever é tentar compreendê-la, pois segundo João Cezar de Castro Rocha (2011), entender essa metáfora é fundamental para se viver no mundo globalizado. Pretendemos trazer a metáfora oswaldiana para o hoje, em uma tentativa de percebermos em que medida somos antropófagos, visto que a antropofagia é crítica e, por isso, seleciona de forma consciente o que pode ser assimilável do outro.

Tendo o outro como participante fundamental da metáfora antropofágica, buscaremos salientar como a alteridade se apresenta em Oswald de Andrade, e para isso



visitaremos algumas passagens do *Manifesto Antropófago*, fazendo um retrospecto do Manifesto da Poesia Pau-Brasil, indo ao encontro dos estudos de Rocha e de Mikhail Bakhtin, que através de seu dialogismo compreende que só nós tornamos sujeitos, através do contato com outros sujeitos. Essa relação entre identidade e alteridade é importante para entendermos o mecanismo da antropofagia (pois para o Círculo de Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade), como veremos posteriormente.

## 2. Fundamentação Teórica

Em *Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena*, João Cezar de Castro Rocha, em conjunto com outros escritores, chama atenção para a possibilidade de uma releitura da teoria cultural de Oswald de Andrade. Para Rocha (2011), a antropofagia é um conceito extremamente necessário para se viver no mundo moderno, ressaltando também a importância de se explorar o potencial analítico e filosófico da antropofagia oswaldiana:

Por isso, pretendemos estimular novas abordagens da obra de Oswald de Andrade, buscando entender a antropofagia como um exercício de pensamento cada dia mais necessário nas circunstâncias do mundo globalizado, pois a antropofagia permite que se desenvolva um modelo teórico de apropriação da alteridade (ROCHA, 2011, p.12).

Essa apropriação da alteridade é a chave da metáfora oswaldiana. João Almino (2011) ressalta que "ao procurar responder a questão básica sobre o que somos ou o que nos une, a metáfora antropófaga indica que o que nos une é o outro, é o fato dele existir, de termos interesse por ele e, sobretudo de querermos devorá-lo" (p. 55). Essa ideia de que só existimos e só nos unimos pela figura do outro vai ao encontro da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, que toma a consciência como elemento ativo de cunho histórico e social, do sujeito constituído pelo outro, pois "só nos tornamos eus com relação a um tu, e o sentido só surge a partir dessa interconstituição dialógica" (BRAIT, 2005, p. 108). O Círculo de Bakhtin postulava a alteridade como condição de identidade: "os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus" (FARACO, 2007, p. 116). De acordo com a metáfora antropófaga, a devoração seria a própria reafirmação de identidade, pois ao devorar o outro, nos reconhecemos em nós mesmos, por um processo de assimilação crítica desse outro.

O professor Evando Nascimento (2011) ressalta a importância do conceito em questão não ser reduzido: "porque, sobretudo, a antropofagia é irreduzível a um simples

objeto, oferecido à análise e ao conhecimento. Tratá-la desse modo levaria a perdê-la de saída, naquilo mesmo que ela tem de mais interessante: ser uma das linhas de força da literatura e da cultura brasileira do século XX” (p. 334).

Pensar a antropofagia como uma redefinição da cultura contemporânea, conforme Castro Rocha propõe, nos permitiria desenvolver uma imaginação teórica da alteridade, mediante a apropriação criativa da contribuição do outro:

Se a antropofagia é um procedimento cultural que implica uma contínua e produtiva assimilação da alteridade, trata-se, então de um permanente processo de mudança e, portanto, de novas incorporações. É óbvio que tal forma cultural não oferece a estabilidade exigida pela noção de identidade nacional, que tende a representar-se como fixa sempre idêntica a si própria. Pelo contrário, a antropofagia deve ser entendida como uma estratégia empregada em contextos políticos, econômicos e culturais assimétricos (ROCHA, 2011, p. 666).

Oswald de Andrade, quando lançou seu Manifesto Antropófago em 1928, lançou a necessidade de se pensar a cultura europeia instalada no Brasil de maneira não colonizada. Neste trabalho, sem desconsiderar esta dimensão, almejamos estabelecer a mesma relação antropofágica na dinâmica da formação identitária do eu, conforme os ditames bakhtinianos. Nascimento (2011) retoma a questão nacional nestes termos:

Como tantos críticos leitores assinalaram por meio de uma atitude provocativa, de uma verdadeira retórica de choque, Oswald convidava a inteligência brasileira a repensar o modo de relação com o antigo colonizador, o europeu, de que seríamos ao mesmo tempo herdeiros diretos e explorados indiretos, enquanto habitantes de um país cujas relações internacionais com as nações mais desenvolvidas não se dariam de igual para igual. (p.334).

Portanto, Oswald transforma o bom selvagem em devorador europeu capaz de assimilar o outro para inverter a tradicional relação colonizador/colonizado. Como o próprio escritor modernista afirma: "Está cada vez mais se evidenciando que a Antropofagia é a terapêutica social do mundo moderno" (BOAVENTURA, 2009, p. 34 apud RUFFATO, 2011, p.47). De acordo com Oswald de Andrade, a metáfora antropofágica é necessária para suprir as necessidades do mundo globalizado; veremos daqui para frente de que modo a antropofagia está presente na atualidade e de que maneira podemos nos apropriar desse conceito para entender a função da alteridade proposta por Oswald de Andrade. Afinal, como afirma Nascimento (2011) "Elaborar-se com o outro,

comer, ser comido, mas, sobretudo dar de comer, comendo junto. Haveria algo mais importante para um vivente?" (p. 331).

### 3. Noções de identidade e alteridade em Bakhtin

A relação do *eu* com o *outro* é um dos pilares que fundamenta o dialogismo bakhtiniano. Para compreendermos a ideia de metáfora antropofágica, é necessário que entendamos alguns pontos principais do dialogismo, tais como as noções de identidade e alteridade, com as quais o Círculo de Bakhtin debatia as questões identitárias. Tendo em vista que a alteridade é a condição de identidade, na antropofagia proposta por Oswald de Andrade e reafirmada por João Cezar de Castro Rocha, a relação eu + outro é de extrema importância, pois na ideia de metáfora antropofágica, o eu se apropriará desse outro para se constituir e constituir novos entes.

Martin Buber (2007), filósofo judeu austríaco que influenciou o jovem Bakhtin, afirma que não há existência individual fora da abertura para o outro, pois o tu é a condição de existência do eu. Mikhail Bakhtin concebe o sujeito como evento no mundo, porque *este* constitui o mundo, e também sugere que a identidade acontece em dois extremos: o ser para si e o ser para o outro. Esse ponto de vista reconhece que há sempre novas oportunidades para os sujeitos se completarem a partir do contato estabelecido com cada sujeito.

Segundo Pires e Sobral (2013): “somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos sempre, devido ao processo dinâmico de identificar-se que constitui nossa existência” (p. 2). De acordo com essa concepção, sempre estamos em constante mudança do eu, porque sempre estamos e estaremos em contato com o outro, apesar de sempre estarmos nos transformando em nós mesmos, sempre estaremos nos transformando em algo que foi o outro que nos espelhou, pela própria interação.

Bakhtin entende que uma das bases da identidade é a relação entre sujeitos, do nascimento até a morte, sendo assim tornamo-nos sujeitos em contato com outros sujeitos. Em *A Estética da Criação Verbal* (1997), o teórico russo exemplifica nossa relação de identidade e alteridade através do nosso primeiro contato com o espelho. Quando nos olhamos pela primeira vez no espelho, nosso eu parece ser um contato com o outro, pois não nos reconhecemos e nem sabemos se é nossa própria imagem que está partir dos fragmentos nossos fornecidos por outros, pelo espelho do outro.

A visão que temos de nosso aspecto físico quando nos olhamos no espelho é de natureza totalmente particular. Visivelmente, vemo-nos sem mediação. Ora, não é nada disso: permanecemos em nós mesmos e só vemos o nosso reflexo, um reflexo que não poderia, de maneira imediata, tornar-se um componente de nossa visão e de nossa vivência de mundo: vemos o reflexo de nosso aspecto físico, mas não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico, o aspecto físico não nos engloba por inteiro, estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material de uma auto-objetivação- um material que não é, para ser exato, sequer um material. (BAKHTIN 1997, p. 52).

Bakhtin ressalta que nunca é nossa alma, singular e única que se encontra expressa no acontecimento contemplação: sempre se introduz um segundo participante- o outro fictício “não estou sozinho quando me olho no espelho, estou sob o domínio de outra alma” (p. 53). Nesse sentido, para o teórico russo, o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro e que portanto, nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.

O Círculo de Bakhtin entende que, a partir da convivência com os outros, o ser se constitui humano, as relações dialógicas fundam a alteridade, como reafirmam Pires e Sobral (2013, p.3): “Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior”. Nesse sentido o princípio dialógico edifica a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. De acordo com Bakhtin (2010), nossa fala, isto é, nossos enunciados

[...] são plenos de palavras dos outros. Trazem consigo a sua própria expressão, seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos [...] em todo enunciado, quando estudado com mais profundidade descobrimos as palavras do outro, semilattes e latentes de diferentes graus de alteridade. (BAKHTIN, 1997, p. 294- 299).

A identidade para Bakhtin aparece como um processo de autoidentificação que cada sujeito realiza com outros sujeitos, portanto está interligada com a alteridade. Ressaltamos que o trabalho em torno do dialogismo bakhtiniano e das noções que envolvem identidade e alteridade estão com resultados parciais neste artigo.

#### 4. Discussão/Deglutição

"A vida é devoração pura" já dizia Oswald de Andrade. Essa devoração metafórica à qual ele se refere foi chamada de Antropofagia, conceito que existiu para algumas tribos

indígenas, mas que fora apropriado por Oswald, tornando-se o conceito-chave de todo seu percurso e obra literária.

A antropofagia (do grego *anthropos*, "homem" e *phagein*, "comer") é um ritual místico/religioso que algumas tribos indígenas exerciam. Conforme afirmam antropólogos e arqueólogos, a antropofagia era encontrada em algumas comunidades ao redor do mundo, como na África, América do Sul, América do Norte, ilhas do Pacífico Sul e nas Caraíbas (ou Antilhas). A antropofagia praticada pelos grupos tribais do Brasil revestia-se de caráter exclusivamente ritual; as notícias fornecidas pelos cronistas do século XVI dão conta de sua importância na organização social indígena como fator indispensável aos ritos de nomeação e iniciação. A imagem da antropofagia ameríndia foi difundida na Europa com mais intensidade a partir do relato de Hans Staden, explorador alemão que foi capturado pelos tupinambás em meados do século XVI. Sua incrível experiência como prisioneiro de um grupo de antropófagos foi descrita em relatos que ganharam várias edições entre os séculos XVI e XVIII. Para Hans Staden (1557), a antropofagia difere de canibalismo. Jean de Léry (1980) afirma que, quando perguntados por que guerreavam contra outras tribos, os índios diziam que era para vingar seus antepassados que haviam sido mortos por elas. Alegavam que comiam os prisioneiros para se vingarem dos seus entes que tinham sido devorados por aqueles inimigos. Hans Staden (1974) reafirma: "Não o fazem por fome, mas por ódio e inveja, e quando combatem na guerra gritam um para o outro: para vingar a morte de meus amigos, estou aqui; tua carne será hoje, antes que o sol entre, meu assado." (p.96).

Para André Thévét (1978), os ameríndios eram bárbaros por praticarem o rito antropofágico, termo pejorativo entendido pelos europeus como não civilizados, rudes, ignorantes, cruéis, de inferioridade cultural. De acordo com o Museu Histórico Nacional, "O ritual antropofágico praticado pelos tupinambás possuía algumas ambivalências. A lógica de tal rito pressupunha uma troca entre o inimigo capturado e a comunidade que o aprisionou". (2005, p.1). Portanto, não havia simplesmente a prisão, morte ou canibalismo. A antropofagia passava por um longo processo que se iniciava com a captura. Segundo as informações arquivadas no Museu Histórico Nacional:

O inimigo era levado a familiarizar-se com a tribo e a fazer parte de sua dinâmica social. Mesmo sendo "o outro", incorporava os hábitos dos membros dessa comunidade. Em alguns casos, o prisioneiro chegava a viver durante anos com a tribo, e podia até casar-se

com uma mulher do grupo. No entanto, nunca deixava de ser reconhecido como inimigo. Posteriormente, dava-se um processo de afastamento do capturado para “reconhecê-lo mais uma vez como inimigo”.

Todos os membros da comunidade participavam do ritual antropofágico, e geralmente havia um que era escolhido para matar o inimigo. Esse indivíduo tornava-se ao mesmo tempo poderoso e temido pelos demais, pois a partir do ritual passava a haver duas forças dentro dele. Tornava-se um ser misterioso, pois passava a ser uma nova pessoa para a comunidade. Devorar o inimigo fazia parte do ciclo de vida dessas comunidades, esse rito era uma tradição que passava de geração a geração:

Havia outros tipos de antropofagia além da incorporação do inimigo e a lógica da vingança. Para alguns grupos indígenas, como os tarairus, que habitavam o sertão nordestino, a antropofagia era um ritual de demonstração de afeto. A mulher comia a carne do filho morto, como símbolo de seu amor por ele. O luto era compartilhado com membros da família, que também comiam partes da criança morta e choravam a sua perda.

Para Oswald de Andrade, a antropofagia pertence como ato religioso ao rico mundo espiritual do homem primitivo. Contrapõe-se em seu sentido harmônico e comunal ao canibalismo, que vem a ser a antropofagia por gula e também por fome. A antropofagia para os primitivos era algo muito além de uma simples refeição, foi partindo dessa primeira percepção que Oswald começa a elaborar sua metáfora antropófaga.

Como sabemos, a Semana de Arte Moderna de 1922 resultou em muito alvoroço e polêmicas em torno dos modernistas. Com ela, definitivamente estava instalado um momento de transição da literatura brasileira e das artes. Oswald de Andrade, um dos participantes mais ativos do movimento, redigiu revistas importantes da época, que eram os meios de circulação das ideias modernistas, como a *Klaxon* e posteriormente a *Revista de Antropofagia*, junto com outros nomes do modernismo.

A antropofagia em Oswald de Andrade percorre um período de vinte e seis anos, e desde Oswald de Andrade até hoje, são oitenta e sete anos. De acordo com as versões de Tarsila do Amaral e de Raul Bopp, como Wilson Martins (1991) relembra, a Antropofagia teria nascido em um restaurante de São Paulo, onde diante de um prato de rãs, Oswald de Andrade explicou que "a linha de evolução biológica do homem na sua longa fase pré-antropóide passava pela rã", e Tarsila comentou "Com esse argumento chega-se teoricamente à conclusão de que estamos sendo agora uns... Antropófagos!":

Alguns dias mais tarde, o mesmo grupo do restaurante reuniu-se no palacete da Alameda Barão de Piracicaba para o batismo de um quadro de Tarsila, Antropófago. Nesta ocasião, depois de passar em revista a exígua safra literária, posterior à Semana, Oswald propôs desencadear um movimento de reação genuinamente brasileiro. Redigiu um Manifesto. (MARTINS, 1954, p.109).

Essa ideia, que supostamente teria surgido em um jantar, foi materializada no Manifesto Antropófago, em 1928, mas já em 1925 o Manifesto da Poesia Pau-Brasil pode ser tomado como embrião. Este Manifesto é entendido como um projeto estético nacional, no qual Oswald de Andrade tinha um alvo com a sua escrita: atacar o que era passadista e tornar a poesia um projeto artístico estético nacional, e é por tal motivo que a Poesia Pau-Brasil oswaldiana assume o papel de poesia de exportação, pois a partir de 1925 a poesia não seria apenas importação de ideias europeias, mas se tornaria uma exportação de ideias nacionais, como o próprio título do Manifesto sugere: Pau-Brasil, matéria prima brasileira exportada para o mundo.

Oswald de Andrade afirma em seu Manifesto que "a poesia existe nos fatos", ou seja, a poesia está no cotidiano, na naturalidade própria e trivial do brasileiro, e ainda que "temos a base dupla e simultânea: a floresta e a escola". Nesse sentido, para Oswald, o escritor modernista brasileiro possuía algo que os europeus não conseguiriam ter simultaneamente: a técnica e a tradição, junto com a naturalidade do primitivismo, a naturalidade que o brasileiro não precisa procurar e estudar em livros, porque é imanente a ele. Segundo o crítico Antônio Cândido (2006), os elementos primitivos já constavam da cultura brasileira, no cotidiano, o que tornava o Brasil um campo mais fértil para as vanguardas do que a própria Europa, mesmo o primitivismo sendo uma tônica das próprias vanguardas europeias, conforme o percebe Oswald de Andrade (1972) que no Brasil as culturas primitivas se misturam à vida quotidiana ou são reminiscências ainda vivas de um passado recente o que possibilitaria criar um tipo ao mesmo tempo local e universal de expressão, reencontrando a influência europeia por um mergulho no detalhe brasileiro.

O primitivismo será muito mais aprofundado três anos depois, no Manifesto Antropófago. Esse Manifesto, diferentemente do primeiro, não é mais só um projeto artístico estético nacional, mas um Manifesto que possui uma potência antropológica. Apesar de sua complexidade e de algumas contradições que este comporta, é importante ressaltar que Oswald, quando vislumbrou a antropofagia, tinha algo muito vasto em

mente, como o próprio afirma: "A Antropofagia é uma revolução de princípios, de roteiros, de identificação". (RUFFATO, 2011, p. 43).

Oswald coloca em cena o conflito com os modelos clássicos europeus, o Manifesto Antropófago passa a ser um modelo de análise para a nossa cultura, para uma possível redefinição, uma vez que se apresenta, na visão de Augusto de Campos, a antropofagia como "a única filosofia original brasileira" (1976, p.124), temos Haroldo de Campos:

(...) com a 'Antropofagia' de Oswald de Andrade, nos anos 20 (retomada depois, em termos de cosmovisão filosófico-existencial, nos anos 50, na tese **A Crise da Filosofia Messiânica**), tivemos um sentido agudo da necessidade de pensar o nacional em relacionamento dialético com o universal.(...) Ela não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação: melhor ainda uma 'transvalorização': uma visão crítica da história como função negativa (no sentido de Nietzsche), capaz tanto de uma de apropriação como de desapropriação, desierarquização, desconstrução. (1983, p.109)

A antropofagia oswaldiana é uma metáfora da antropofagia praticada pelos índios: assim como o guerreiro da tribo capturava, convivia e depois se alimentava da carne de seu inimigo, acreditando que com isso ele assimilaria todas as virtudes do outro, Oswald propunha que a literatura brasileira fosse acima de tudo nacional, mas que soubesse aproveitar a cultura do "inimigo" (o outro, a cultura europeia), e que dessa forma trouxesse ideias para uma poesia inovadora que se constituísse do outro, sem ser uma cópia, mas que conseguisse teorizar e praticar uma seleção que nunca perdesse seu viés no nacional, viés que fora tão importante para a ruptura do modernismo com a tradição em 1922.

"Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do Antropófago". (ANDRADE, 1928). Uma das frases mais conhecidas e importantes do Manifesto de 1928 concebe a antropofagia como a lei de todos os homens, não somente dos brasileiros, por isso é de caráter antropológico. Ser antropófago nesse âmbito seria devorar e ser devorado constantemente.

#### 4. Antropófagos depois de Oswald de Andrade

Em 1950, no Brasil, surge a poesia concreta, em que os escritores procuravam uma retomada do espírito vanguardista de 1922, opondo-se ao subjetivismo formal e ideário tradicional. O texto passa a ser visual e trata de temáticas do cotidiano, os artistas incorporam recursos que abrem múltiplas possibilidades de construção de leituras. Os



poetas concretos deglutiram Oswald, tendo ele como principal influência tanto nas ideias quanto na escrita.

Em 1967, mesmo ano em que *O Rei da Vela* foi encenado e se tornou sucesso imediato pelas mãos de Zé Celso, surge o Tropicalismo, movimento de ruptura que sacudiu o ambiente da música popular e da cultura brasileira em plena ditadura militar. "Não quero o reino dos céus: só me interessa o que não é meu" (VELOSO, 1971). Dos tropicalistas, Caetano Veloso foi quem mais deglutiou e assimilou Oswald de Andrade. A esse respeito, o crítico e concretista Augusto de Campos ressalta:

Atualmente componho depois de ter visto *O Rei da Vela*... Acho a obra de Oswald enormemente significativa. Fico apaixonado por sentir dentro da obra de Oswald um movimento que tem a violência que eu gostaria de ter contra as coisas de estagnação contra a seriedade... Todas aquelas ideias dele sobre poesia pau-brasil, antropofagismo, realmente oferecem argumentos atualíssimos que são novos mesmo diante daquilo que se estabeleceu como novo. O Tropicalismo é um neo- antropofagismo. (CAMPOS, 1974).

Campos salienta a importância de Oswald de Andrade para as gerações futuras, afirmando que o conceito oswaldiano da década de vinte é atualíssimo. Em recente entrevista a *El País*, Chico Buarque revive o princípio antropófago quando afirma "A música brasileira não exclui, assimila".

Com esse panorama, retomamos Rocha (2011) que propõe a antropofagia como um modelo teórico de apropriação do outro. Levando em conta que a antropofagia possui uma vocação antropológica, ela pode ser uma estratégia fundamental e possível para lidar com o mundo contemporâneo, mundo que possui uma multiplicidade e pluralidade de linguagens, um fluxo imenso de informações e meios de comunicação. A antropofagia nesse sentido funcionaria como uma imaginação teórica capaz de processar dados oriundos de múltiplas circunstâncias e contextos; como vimos, seria uma assimilação crítica e de seleção do outro, daquilo que realmente pode ser assimilável e reaproveitado.

A devoração do outro é a chave do mundo moderno, como ressalta um dos primeiros antropófagos, Arthur Rimbaud "*Je est un autre*", e como reafirma Rocha (2011) "É apenas através do outro que podemos conhecer (um pouco) de nós mesmos". (p.13).

## 5. Considerações Finais

Pensar a antropofagia como Oswald de Andrade propõe, e posteriormente como Rocha (2011) retoma, nos faz entender o papel fundamental da alteridade em nossa vida

e cultura. Dessa forma, concordamos quando Bakhtin (1997) afirma "Não é na categoria do eu, mas na categoria do outro que posso vivenciar meu aspecto físico como valor que me engloba e me acaba" (p.54).

A antropofagia metaforizada possui um caráter antropológico, permitindo o desenvolvimento de um modelo teórico de apropriação do outro. É interessante refletirmos em que medida nós ainda nos relacionamos com os princípios da década de vinte, período importantíssimo para a disseminação dos ideais modernistas, e em que proporção esses princípios já fazem parte do nosso passado, como vimos os tropicalistas e os poetas concretos que precisaram fazer uma visita à década de vinte para de fato deglutirem Oswald.

E nós, somos antropófagos? Se Oswald de Andrade estivesse vivo, provavelmente responderia que sim, a todo o momento, pois ele via a antropofagia como a terapêutica do mundo moderno. Em 1954, um pouco antes de sua morte, houve um encontro de intelectuais, no qual o escritor modernista faz um último apelo aos participantes, para que estes dessem continuidade à sua obra e principalmente ao estudo da antropofagia.

A reabilitação do primitivo é uma tarefa que compete aos americanos. (...) Devido ao meu estado de saúde, não posso tornar mais longa esta comunicação que julgo essencial a uma revisão de conceitos sobre o homem da América. Faço pois um apelo a todos os estudiosos desse grande assunto para que tomem em consideração a grandeza do primitivo, o seu sólido *conceito de vida como devoração* e levem avante toda uma filosofia que está para ser feita. (grifos nossos) (ANDRADE, 1954)<sup>1</sup>

Ser antropófago é saber devorar o outro em um mundo globalizado, cheio de novidades, tecnologias, simultaneidade de informações e comportamentos. Saber devorar o outro em um mundo moderno implica criticidade, um mecanismo de seleção que define o que pode ser devorado, ou seja, assimilado. Pensar a antropofagia como um processo de assimilação crítica do outro, é revisitar e atualizar Oswald, tendo em vista as necessidades do mundo contemporâneo.

## 6. Referências

---

<sup>1</sup> Comunicação escrita para o Encontro dos Intelectuais, realizado no Rio de Janeiro, em 1954, e enviada ao pintor modernista Di Cavalcanti para ser lida.

ANDRADE, Oswald de. **O manifesto antropófago**. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

ANDRADE, Oswald de. 1890-1954. **A alegria é a prova dos nove**/ Oswald de Andrade; seleção, organização e apresentação Luiz Ruffato.- São Paulo: Globo, 2011.

ROCHA, João Cezar de Castro & RUFFINELLI, Jorge. (Org.). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em Cena**- São Paulo: É Realizações, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.

**Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso vol.8 n.1 São Paulo Jan./Jun 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000100013&script=sci_arttext) Acesso em 12 jun. 2015.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**/ Beth Brait, (org.). São Paulo: Contexto, 2005.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta E. de S. Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMPOS, Haroldo de 1983 “**Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira**”. Boletim bibliográfico - Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, v.44, jan./dez.

CANDIDO, Antonio. 9ª ed. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2006.

**Diálogos com Bakhtin**/ Carlos Alberto Faraco. Cristóvão Tezza, Gilberto de Castro, organizadores; Beth Brait... (et al.). - 4. ed.- Curitiba; Editora UFPR, 2007.

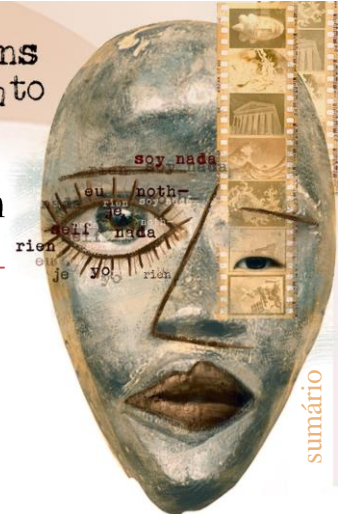
LÉRY, Jean de 1534-1611. **Viagem à terra do Brasil**. Belo Horizonte, Edit. Itatiaia; São Paulo, Edit. da Universidade de São Paulo. 1980, 303p.

MARTINS, Wilson. **Pontos de Vista - Crítica Literária**. Queiroz: 1991.

Perrone, Charles. Pau- Brasil, Antropofagia, Tropicalismo e Afins. Disponível em <<http://tropicalia.com.br/leituras-complementares/2584>>. Acesso em 26 mai. 2015.

STADEN, Hans séc. XVI. **Duas viagens ao Brasil**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia: São Paulo, (Universidade de São Paulo), 1974.

THEVET, André. **As singularidades da França Antártica**. Tradução de Eugênio Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.



## O CONCEITO DE REFLEXIVIDADE E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Édina A. Cabral-Bührer (doutora) UNICENTRO

### 0. Introdução

Esta é uma tentativa de aprofundar as discussões acerca da identidade do aluno-professor<sup>1</sup>(AP) de língua inglesa (BÜHRER, 2013) durante a formação docente, no Estágio Curricular Supervisionado, especificamente por meio das dificuldades enfrentadas pelos alunos de Letras Inglês durante a graduação e do entendimento do estágio como um processo e um espaço potencialmente produtivo para discutir a identidade híbrida do aluno-professor. Além disso, pretende-se refletir sobre o conceito de reflexividade (ANDREOTTI, 2011; 2010; 2014) e estabelecer uma relação com a (des)construção<sup>2</sup> da identidade do aluno-professor, principalmente considerando a sua condição de não nativo (RAJAGOPALAN, 2005) de língua inglesa (LI).

Desta forma, a discussão pauta-se no questionamento acerca da posição do aluno-professor como um não nativo, ou seja, como o aluno-professor define-se na posição de falante não nativo da LI? De que forma o conceito de reflexividade pode ser relacionado à definição de não nativo (apontada pelos alunos-professores)? A discussão que se propõe tem como referenciais teóricos as perspectivas da pós-modernidade e do pós-colonial, ambas direcionadas à formação docente e à identidade do aluno-professor.

### 1. Um aspecto da reflexividade no contexto do “pós”

A tentativa de discutir o conceito de reflexividade pela perspectiva da pós-modernidade e pós-colonial mostra-se problemática, caso não se especifique o ponto de

<sup>1</sup>Aluno-professor é utilizado com hífen (como traço de união) para designar a condição simultânea de ensinante e aprendente (aprendente e ensinante) nos cursos de licenciatura e de profissionais em constante movimento de aprendizado (BÜHRER, 2012; JORDÃO; BÜHRER, 2013).

<sup>2</sup> O termo (des)construção aqui não significa destruir, mas sim questionar os significados enraizados, ler a identidade de outro modo.

discussão, devido às várias possibilidades proporcionadas pelo tema. Desta forma, o ponto nevrálgico deste texto girará em torno da identidade do aluno-professor na formação docente. A relação entre o conceito de reflexividade e identidade do aluno-professor mostra-se importante diante de um mundo em transformação, no qual mudanças de comportamento, mudanças no entendimento de conhecimento e os desafios no ensino e na aprendizagem exigem posturas mais desafiadoras. Assim, inicialmente, buscarei apresentar neste texto um posicionamento acerca do conceito de pós e de reflexividade, em seguida relacionarei a ideia de reflexividade à condição de falante não nativo de LI dos alunos-professores e, finalmente, estabelecerei possíveis relações entre as dificuldades dos alunos-professores aos tópicos relacionados.

A reflexividade, nesta discussão, inicia-se pelo entendimento do prefixo “pós” como um questionamento (“pluralismo epistemológico”), e não apenas como algo que vem depois da modernidade (ANDREOTTI, 2010, p.11). Além disso,

(...) o controvertido prefixo marca a existência contemporânea como “uma tenebrosa sensação de viver nas fronteiras do “presente””. Segundo ele [Bhabha], “pós” representa uma ideia de além, mas esse além está entre aspas, ou seja, é um “além” que não é nem um novo começo nem uma renúncia aos acontecimentos passados, mas um momento de transição. Neste momento transitório, o presente e o passado se cruzam constantemente, o lá e o cá se atravessam produzindo formas complexas de diferença e identidade. Assim, não significa um simples antes e depois, mas um espaço-tempo que permite perceber novos posicionamentos que surgem num momento de transitoriedade. (BUHRER, 2012, p. 88-89).

A fim de ampliar o entendimento entre a ideia pós-colonial e a formação docente por meio da reflexividade, é importante acrescentar que, de acordo com Brydon (2005 apud Andreotti, s/d, p.3, tradução nossa), o trabalho pós-colonial envolve um reexaminar minucioso do passado a fim de ver onde as coisas deram erradas e onde foram bem sucedidas, abandonando as narrativas Darwinianas de progresso e trocando-as pela abertura de oportunidades de aprender de forma diferente, não retornar aos caminhos do passado, mas imaginar melhores formas de convivência no futuro<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>“...postcolonial work involves re-examining to the past to see where things went wrong and where they might set rights, abandoning Darwinian narratives of progress for an openness to learning from other ways, not to return to the ways of the past but to imagine better ways of living together in the future” (BRYDON apud ANDREOTTI, s/d, p.3).

Entender a perspectiva de “pós” como uma possibilidade de reexaminar o passado parece ir ao encontro de pensá-lo também como um questionamento, o que pode, por consequência, proporcionar a percepção e a possibilidade de novos posicionamentos. Conceber o conceito de pós como questionamento pode significar pensar na reconceptualização do conhecimento e da aprendizagem na política e na prática educacional no séc. XXI, conforme enfatiza Andreotti (2010, p.8). Neste sentido, ainda segundo a autora, três argumentos são importantes para entender a necessidade de reconceptualização: (1) O perfil dos alunos está mudando, assim a percepção do conhecimento, da aprendizagem e da educação difere da forma como eram percebidas no século XX; (2) Para que a reconceptualização aconteça, o docente precisa estar preparado para questionar a validade, a natureza, origem do conhecimento e a forma como compreende o mundo e age sobre ele. Esse questionamento e essa compreensão impactam também na forma como o docente percebe a si mesmo, seus alunos e aquilo que ensina, neste início de século, (3) finalmente, como terceiro ponto, o contido no item um e dois envolve o conhecimento acerca da construção intrínseca do conhecimento atual, a sua base conceitual/teórica e as futuras possibilidades de conhecimento (ANDREOTTI, 2014).

Diante de um conceito de pós, que questiona as bases do conhecimento, do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, a reflexividade pode ocupar um lugar de destaque no que se refere à busca por um processo de construção de significado e de tomada de decisão diante dos desafios educacionais do século XXI. Um processo que conduza ou permita novas formas de pensar. Para Andreotti (2014), no entanto, é importante enfatizar uma distinção estratégica entre reflexão e reflexividade.

A primeira, conforme explica a autora, é entendida como reflexão na prática, especificamente no letramento crítico para a formação docente, a reflexão na prática tem sua base estruturada em uma forma de pensamento que olha para o processo individual de tomada de decisão e da construção de significado a fim de melhorar a prática educacional entre os professores (ANDREOTTI, 2014).

Na intenção de contrastar o termo reflexivo, Andreotti enfatiza uma distinção estratégica entre reflexividade e reflexão sugerindo um novo termo, “self-reflexivity” (auto-reflexividade). Ao fazer isso, a autora busca contrastar a prática da reflexão (um pensamento individual de trajetórias e concepções) com uma prática mais coletiva, ou

seja, uma prática permeada por pressupostos individuais, traçados socialmente, por histórias coletivas, culturalmente e historicamente situadas com suas características ontológicas (o que se conta com real) e epistemológicas (o que pode ser e como pode ser aprendido) que definem o que é real, ideal e cognoscível (ANDREOTTI, 2014). Esta forma de entender a reflexividade, conforme esclarece a autora, nos leva a perceber que aquilo que pensamos e dizemos é marcado, ou vem marcado, pelo contexto em que vivemos. Sendo assim, o nosso pensamento e nossas ações nunca são completamente livres, neutras ou apenas individuais, mas estão carregados por aquilo que nos ensinaram a ser. Além disso, pensar a auto-reflexividade também nos desafia, conforme argumenta Andreotti (2014), a pensar na concepção de um sujeito auto-evidenciado, ou seja, buscase o entendimento de que a direta correlação entre o que dizemos, pensamos e fazemos é afetada pelas relações de poder e conhecimento. É provável que nossas concepções sobre o mundo, conhecimento, aprendizagem e ensino tenham sido “formadas” a partir daquilo que nos ensinaram a ser.

A partir das ideias da autora, entende-se que as vivências no mundo estão altamente carregadas e são dependentes dos parâmetros observados no coletivo por meio da linguagem que recebemos e pela qual nos comunicamos. Esse entendimento é crucial para repensarmos nossos atos e enfrentamentos diante de nossas experiências.

O conceito de reflexividade, como um pensamento mais profundo a respeito da construção coletiva das “verdades” ao nosso redor e suas implicações na sociedade, permite aproximar o aluno-professor de uma leitura mais crítica acerca da ideia de identidade fixa e da condição de não nativo de língua inglesa. A concepção de identidade na perspectiva de um conceito de “pós” questionador coloca em cheque justamente um eu (sujeito)-evidenciado, essencializado, individualizado, com uma identidade fixa.

A partir de todo o contexto construído anteriormente, na tentativa de relacionar o conceito de reflexividade, a formação docente do aluno-professor e a construção da identidade de professor de língua inglesa, a pesquisa com os alunos do último ano do Curso de Letras Inglês foi realizada. Sendo assim, na sequência será apresentado um “resultado” parcial da pesquisa e a construção de sentidos ocorrida a partir da leitura dos posicionamentos dos alunos-professores diante das perguntas do questionário.

### 3. A condição de não nativo do aluno-professor de língua inglesa

Discutir acerca da identidade do aluno-professor ou da construção da identidade durante o processo de formação docente pode trazer subsídios para compreender a complexidade que envolve o - tornar-se professor. Tal discussão deve-se ao fato de a formação do professor, neste caso, especificamente em língua inglesa, estar passando por um período de modificações devido a vários fatores, entre eles a (des) centralidade do falante nativo de língua inglesa. Sabe-se que o número de falantes de inglês como língua estrangeira e segunda língua excede o número de falantes de nativos (MEDGYERS, 2001; GRADDOL, 1997), sendo assim, os falantes não nativos de inglês constituem “não menos do que 80% da força total de trabalho no ensino de língua inglesa no mundo” (CANAGARAJAH, 1999 apud RAJAGOPALAN, 2005, p. 284, tradução minha<sup>4</sup>): Diante do grande número de falantes não nativos, trabalhando com a língua inglesa no mundo, há um aumento considerável de pesquisas discutindo a relação falante nativo versus não nativos. Dentre as discussões, aponta-se que para alguns pesquisadores não existem tais criaturas (o nativo e o não nativo), para eles a dicotomia deveria ser substituída por outros termos, como exemplo, “*experts versus novice speakers (...), bilingual speakers*” (MEDGYERS, 2001). Apesar do posicionamento mencionado anteriormente, e outras concepções que seguiram a mesma linha durante os anos 80 e início dos 90, nenhuma das alternativas propostas resistiram ao tempo (ÁRVA; MEDGYERS, 2000). Provavelmente, as alternativas sugeridas não suplantaram uma das principais questões que envolve a complexa dicotomia nativo versus não nativos, ou seja,

os professores não nativos de inglês são tipicamente tratados **como cidadãos de segunda classe** no mundo do ensino de língua inglesa. O problema é particularmente forte no ramo do ensino de Inglês como língua estrangeira (ILE). Uma explicação possível para esse infeliz estado das coisas não é muito difícil de encontrar; no mundo de hoje o inglês não é uma língua qualquer; ela é a mercadoria mais vendida no mercado do ensino de língua estrangeira<sup>5</sup>. (RAJAGOPALAN, 2005, tradução minha, grifo meu).

---

<sup>4</sup>And so effective has that campaign been that, until recently, NNSTs were themselves, by and large, resigned to their pariah status in spite of the fact that they constitute today no fewer than 80 per cent of the total ELT workforce worldwide (Canagarajah, 1999a). Many found no alternative but to get used to living with low self-esteem and the resultant job-related stress. (CANAGARAJAH apud RAJAGOPALAN, 2005, p. 284, tradução minha).

<sup>5</sup>Non-native speaker teachers (NNSTs) are typically treated as second class citizens in the world of language teaching. The problem is especially acute in the realm of teaching English as a foreign language (EFL)'. A possible explanation for this unfortunate state of affairs is not all that far



A condição de “commodity” da língua inglesa coloca o nativo (tradicionalmente traduzido com alguém que fala inglês como língua nativa, língua materna, primeira língua ou L1 (MEDGYERS, 2001)) na posição de autoridade incensurável, de absoluta infabilidade, 100% genuíno e com um certificado de qualidade de autenticidade (KUMARAVADIVELU, 2005). Tal posicionamento, possivelmente originário da influência da gramática gerativa (60 até anos 80), endossa a ideia de queo falante nativo é o falante ideal postulado por Chomsky e, portanto, “dono da língua”. O fato de Chomsky referir-se a um falante idealizado não impediu que essa concepção fosse relacionada aos falantes de carne osso (KUMARAVADIVELU, 2005).

A língua inglesa percebida como “commodity” e o não nativo “*treated as a secondclass citizen*” podeseer fruto de uma forma de pensar e entender o mundo que não cabe mais nos dias atuais, pois

Os modos contemporâneos de saber, produzir e distribuir conhecimento, ciência, produtos culturais, e mesmo nossas vidas intelectuais, por assim dizer, são frontalmente informados e influenciados pelos modos de vida e de entendimento do mundo dos antigos colonizadores, hoje países do primeiro mundo, ou seja, por suas maneiras de produzir conhecimento (MIGNOLO, 2000) sobre, do e no mundo. (JORDÃO, 2010, p. 428).

Neste sentido, é preciso repensar ou questionar o alcance, na vida dos alunos-professores, de um entendimento de conhecimento que valoriza um falante ideal e transforma o ensino de língua inglesa numa das mercadorias mais comercializadas no mundo, vendida como uma promessa de ascensão social. “Ela é comprada e vendida como um objeto de consumo com base na crença de que o domínio desta língua permite, inclusive aos cidadãos das classes sociais e culturas menos privilegiadas, alcançar melhores posições na sociedade (MAY apud JORDÃO, 2010, p.429).

No processo de formação docente no curso de Letras Inglês, a depender da matriz curricular, o ensino da língua inglesa como uma mercadoria e o posicionamento subalterno de não nativos de língua inglesa podem contribuir para a perpetuação de conhecimentos e produtos que privilegiam a ideia de um falante de ideal, vendem

---

to seek: in today's world, English is not just another language; it is the hottest selling commodity on the foreign language teaching market (RAJAGOPALAN, 2005, tradução nossa).

fluência, ignoram questões específicas locais e contribuem para uma percepção de “inautenticidade” e de “síndrome de impostor” nos falantes de língua inglesa como língua estrangeira (BERNAT, 2008).

A fim de compreender melhor como os alunos-professores de Letras Inglês, que participaram do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, percebem a condição de não nativo de língua inglesa e como as questões apontadas anteriormente podem contribuir para repensar a (des) construção da identidade do aluno-professor, apresentarei a seguir uma parte do “resultado” da pesquisa acerca das percepções da condição de não nativo de língua inglesa dos alunos-professores.

#### 4. A pesquisa – Construção de sentidos

O grupo de alunos colaboradores nesta pesquisa eram formandos do último ano do Curso de Letras, num total de cinco alunos participantes. A pesquisa ocorreu durante o período de estágio que, de acordo com grade curricular, prevê uma carga horária de 340 h/a de atividades envolvendo observação, regência, preparação de aulas, relatórios parciais e finais, etc. Os alunos-professores foram acompanhados durante um ano letivo, produziram suas histórias de vida, responderam a um questionário, além de produzirem relatórios de estágios. Neste artigo abordarei apenas as informações coletas via questionário.

Na pesquisa utilizei técnicas tradicionalmente associadas à pesquisa etnográfica, caracterizando-a como pesquisa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005). Vale ressaltar que, ao utilizar algumas das técnicas de geração de dados próprias da etnografia,

não tenho a intenção de revelar, desvelar ou representar a vida dos alunos-professores por meio de uma visão logocêntrica, isto é, por uma interpretação que busca encontrar a origem, o centro, a verdade escondida nas falas dos AP [alunos-professores] na intenção de comprovar algo, mas assumindo uma postura na qual interpretar um texto não é descobrir o que autor pretende ou a verdade escondida no texto, mas ao invés disso, criar outro texto num processo infinito de significações (USHER; EDWARDS, 1996 apud BÜHRER. 2012, p.121.).

A pesquisa, portanto, não tem a intenção de generalizar dados, constatar “verdades” ou comprovar pesquisas, mas discutir o conceito de reflexividade por meio das falas dos alunos-professores nas impressões que os mesmos apresentam em torno da condição de não nativos de língua inglesa.

A partir do questionário procurei analisar o posicionamento dos entrevistados acerca da posição de falante não nativo de língua inglesa. No total foram feitas 12 perguntas, porém nem todas serão apresentadas e analisadas aqui neste artigo. Vale ressaltar que, dentre elas, quatro perguntas tornam-se relevantes para tentar entender como os alunos-professores definem-se (ou não se definem) em relação à posição de não nativos. Primeiramente, apresentarei as respostas de todas as perguntas e após farei uma “construção de significados” das respostas dadas pelos alunos-professores.

A primeira questão refere-se ao grau importância para o aluno-professor, em termos de aprendizagem da língua, da vivência em um país cujo idioma nativo é a língua inglesa. Dos cinco entrevistados (relembrando que este é o grupo que frequentou o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa), dois não responderam a pergunta e três reforçaram a importância utilizando a palavra “muito”, ou seja, é **muito** importante a vivência do aprendizado da língua inglesa em país falante do idioma, pois “facilita”, “contribui” e proporciona a “prática constante da língua em estudo”.

A segunda pergunta destacada para fins de discussão neste artigo está relacionada às grandes preocupações (em ordem decrescente de importância<sup>6</sup>) do aluno-professor com o fato de não ser um nativo da língua que ensinará. De acordo com três alunos-professores, a maior preocupação de não ser um nativo está relacionado ao fato de não serem capazes de melhorar na carreira. Os outros dois entrevistados marcaram como mais importantes para eles as seguintes alternativas: não ser respeitado como profissional e ser tratado como um cidadão de segunda classe no meio profissional. Vale salientar que a questão marcada como item de menor preocupação para três alunos-professores refere-se ao fato de pensarem que sempre estarão perseguindo algo impossível de alcançar.

Outra pergunta relevante neste artigo diz respeito à percepção do aluno-professor quanto à melhoria do desempenho oral em língua inglesa. Perguntei ao aluno-professor se ele acha que precisa melhorar o desempenho oral na língua inglesa. Se a resposta fosse afirmativa como pretendia fazê-lo e por que melhorá-la era importante para ele. Os

---

<sup>6</sup> Alternativas apresentadas para os alunos-professores: não saber as respostas certas; ser pego cometendo erros; não ser respeitado como um profissional; não ser capaz de melhorar na carreira; ser tratado como um cidadão de segunda classe no meio profissional; pensar que sempre estará perseguindo algo impossível de alcançar.

alunos-professores foram unânimes quanto à necessidade de melhorar o desempenho oral. Em relação ao como fazê-lo e o porquê, as respostas ficaram da seguinte forma:

(...) pretendo melhorar por meio de curso privado e prática (AP1<sup>7</sup>); Um professor deve ter consciência que deve estar sempre pronto para aprender. Pretendo fazer pós-graduação e seguir a carreira acadêmica (AP2); Pretendo passar algum tempo no exterior... Um profissional fluente e capacitado é primordial para gerar um ensino de qualidade (AP3); Vou iniciar um curso para aperfeiçoar meu aprendizado, para sentir segurança na hora de utilizar a língua (AP4); (...) quero saber o máximo possível e ser um bom profissional na área que irei atuar (AP5).

A última pergunta está relacionada à forma como o aluno-professor se sente em relação ao conhecimento que possui da língua inglesa.

Desenvolvi de modo significativo a minha fluência em língua inglesa durante a graduação, mas pretendo melhorar bastante (AP1). Tenho fases em que percebo o meu conhecimento e fluência, porém há momentos que penso que poderia estudar mais e me aprimorar (...) (AP2). Insuficiente. Estudo inglês a pouco tempo (5 anos) e ainda sinto necessidade de aprimorar mais. (AP3). Acho que tenho pouco conhecimento e preciso de um curso para aperfeiçoar o meu aprendizado (AP4). Sinto que está bom, mas é preciso melhorar sempre (AP5).

Os posicionamentos dos alunos-professores, de modo geral, não deixam dúvidas quanto à necessidade de melhorar a oralidade em língua inglesa. No entanto, essa necessidade vem carregada de insegurança acerca da língua estrangeira que terá que ensinar (língua inglesa) e certo temor em relação à vida profissional por não se sentirem “prontos” em termos de um conhecimento completo da LI. Não se pode afirmar que o aluno-professor se sente um “cidadão de segunda classe” (apesar de pelo menos um aluno-professor ter marcado essa alternativa), mas é possível observar que ele está perseguindo o lugar do falante nativo que, de acordo com eles, só poderá ser alcançado com o tempo de estudo, com aprendizagem constante e, provavelmente, em contato direto com a língua. O fato de não mostrarem preocupação em buscarem algo inacessível pode ser interpretado como uma provável meta que o aluno-professor tem, ou seja, assumir o lugar do nativo. O grande problema na busca por este tipo de *achievement* nos leva a duas questões: O aluno-professor busca por um desempenho melhor na língua inglesa ou o

---

<sup>7</sup>AP1, AP2, AP3, AP4, AP5 são códigos utilizados para identificar os alunos-professores entrevistados (AP=aluno-professor).

nível de um nativo (entendendo aqui o nível de um nativo como “um certificado de qualidade de autenticidade”)?

Essa pergunta pode nos levar para várias possibilidades, porém quero ressaltar duas questões referentes a ela. A primeira diz respeito à busca por um desempenho melhor em uma língua estrangeira como a um “desejo de reconhecimento” e a segunda, ou seja, a busca pela autenticidade (BHABHA, 1998, p. 29 apud BÜHRER, 2012, p. 136). Esses dois posicionamentos dos alunos-professores podem ser entendidos da seguinte forma:

No primeiro caso, seria o desejo de outro lugar, de outra coisa. O desejo de usar a LI como a querer algo mais, querer o reconhecimento do próprio lugar de falante brasileiro da referida língua estrangeira. No segundo caso, o desejo do outro, a busca pelo natural pode representar o desejo pela autenticidade, pela originalidade. Nesse caso, os alunos-professores parecem buscar a originalidade da língua inglesa (BÜHRER, 2012, p.136).

Diante dos posicionamentos manifestados pelos alunos-professores e da relação com os “desejos” de novos posicionamentos, entende-se que o desenvolvimento ou a prática da reflexividade, pela perspectiva aqui discutida, pode ter início pelo questionamento por parte do próprio aluno-professor de sua condição de falante não nativo da língua inglesa, das “verdades” criadas, propagadas acerca de existência de um falante nativo reconhecido e aplaudido, detentor de uma autenticidade que o coloca como um alvo, uma meta a ser alcançada a fim de poder ser considerado um excelente professor de língua inglesa como língua estrangeira.

## 5. Conclusão inconclusiva

Concluir um texto acerca de um estudo é sempre complexo devido ao entendimento de que nada está concluído, nem o estudo tampouco o texto, pois a finalização deste se dá apenas pela limitação de páginas. O título, Conclusão inconclusiva, é somente uma forma de manifestar a ideia de que há sempre uma continuidade, um processo de escrita e amadurecimento. Apesar disso, finalizo as ideias contidas neste texto tecendo uma relação entre reflexividade, identidade, aluno-professor e a condição de não nativo.

As mudanças proporcionadas pelo contexto tecnológico em que vivemos traz a necessidade de dar uma atenção mais efetiva para a mudança do perfil dos estudantes a

fim de criar oportunidades de aprendizagem de forma atrativa e ampliada, além disso, essa “nova” forma pode promover a abertura de futuras possibilidades de conhecimento.

Para que isso aconteça, é necessário que o docente compreenda esse novo contexto, além disso, prepare-se para questionar, reexaminar minuciosamente o passado e posicionar-se constantemente diante da transitoriedade do mundo atual. O reconhecimento deste contexto como mutável proporciona o entendimento de uma perspectiva de reflexividade que vai ao encontro da condição de não nativo do aluno-professor de língua inglesa, como língua estrangeira no contexto brasileiro. É preciso questionar, reexaminar e posicionar-se acerca de uma visão de nativo essencializado na formação do docente em língua inglesa a fim de proporcionar aos alunos-professores “o reconhecimento do próprio lugar de falante brasileiro” (BÜHRER, 2012, p. 136). Um lugar complexo, intenso e mutável.

Certamente que, desafiar um estado de coisas altamente enraizado em nossa sociedade, trará novas complexidades quanto ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira, pois o posicionamento do aluno-professor pode trazer implicações num contexto educacional mais amplo. Uma delas pode ser o fato de que haverá possivelmente alguém interessado em comparar as “falas” entre o nativo e o não nativo na busca pelo falante (copiador) perfeito, criando assim novas formas de posicionamento. Esta possibilidade não deve ser vista com algo negativo, mas na perspectiva de que as identidades do aluno-professor e do professor de língua inglesa (e de outras línguas), como língua estrangeira, devem estar sempre em movimento.

## 6. Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANDREOTTI, V. **Global Education in the ‘21st Century’: two different perspectives on the ‘post-’ of postmodernism**. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2): 5-22, 2010.

\_\_\_\_\_. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

\_\_\_\_\_. **Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education.** SISYPHUS, Journal of education, volume 2, issue 3, 2014, pp. 32-50.

\_\_\_\_\_. **DEA Thinkpieces.** Education for a just and sustainable world, s/d. Disponível em:  
[http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/dea\\_thinkpiece\\_andreotti.pdf](http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/dea_thinkpiece_andreotti.pdf).  
Acesso em: 25/06/2015.

ÁRVA, A; MEDGYES, P. **Native and non-native teachers in the classroom.** System, 28(3), 355-372, 2000.

BERNAT, E. **Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL.** ELTED, vol.11, Winter, 2008. Disponível em:  
[http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11\\_1bernat.pdf](http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf). Acesso: 02.09.2012.

BÜHRER, E A. C. **Identidade e hibridismo: discutindo a condição aluno- professor no estágio supervisionado em língua inglesa.** Curitiba, 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2012.

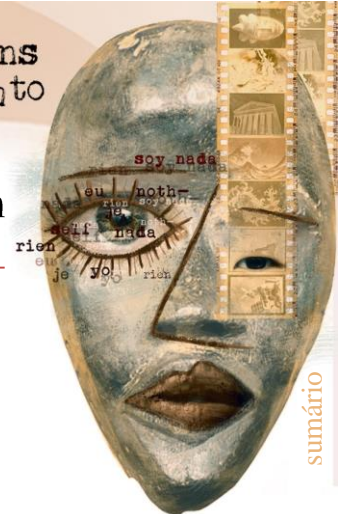
GRADDOL, D. **The Future of English?** London: The British Council, 1997. Disponível em:  
<https://microsites.bournemouth.ac.uk/businesspostgraduate/files/2014/09/CIGBE-The-Future-of-English.pdf>. Acesso em 21.12.2010.

JORDÃO, C. M; BÜHRER, E A. C. **A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência.** Educação & Realidade, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.

JORDÃO, C.M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência.** Letras & Letras, v. 26, n. 2, mar. 2011. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>>. Acesso em: 24 Jun. 2015.

KANAVILIL, R. **Non-native language teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession.** Educational Linguistics Series. U.S.A.: Springer, 2005, Volume 5, Part V, p. 283-303.

MEDGYES, P. **When the teacher is a non-native speaker.** In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language, Third edition (pp. 415-428). Boston: Heinle&Heinle, 2001.



## O CORO NAS TRAGÉDIAS GREGA E ELISABETANA

Déborah Scheidt (doutora) - UEPG

Em termos de suporte físico e expedientes materiais, a tragédia grega era extremamente simples. As peças eram encenadas ao ar livre em enormes teatros de pedra desprovidos de cenários, efeitos visuais ou guarda-roupas elaborados. Os atores usavam máscaras e não podiam, portanto, contar nem mesmo com uma diversidade de expressões faciais como suporte para suas atuações. Também a “ação”, propriamente dita, fica em segundo plano. Peter Burian (2001, p. 199) argumenta que “os personagens entram, falam uns com os outros e saem. Muito pouco efetivamente “acontece” no palco. [...] A ação física, mesmo quando dramaticamente crucial, é geralmente limitada [...] a súplicas, gestos de afeto ou piedade ou lamentação”. A grandeza da tragédia clássica estava, assim, quase que unicamente no texto. São as palavras que revelam personagens e enredo, localizando-os no espaço e no tempo. Porém, a capacidade discursiva da tragédia grega contava com um aliado poderoso: o coro.<sup>1</sup>

O coro na dramaturgia grega só antecedeu, como favoreceu o surgimento da tragédia. Antes mesmo do nascimento dessa modalidade literária, os gregos já utilizavam produções artísticas envolvendo música e dança, tanto em celebrações religiosas – a principal delas eram os *ditirambos*, hinos oferecidos a Dionísio – como seculares – casamentos ou vitórias militares, por exemplo. A importância do coro é tamanha que, para Nietzsche (1999, p. 52), “a tragédia surgiu do coro trágico e [...] originariamente ela era só coro e nada mais que coro”.

O coro consistia de um grupo de pessoas da comunidade (o número variou no decorrer da história entre 12 e 50), contratado e treinado pelo próprio dramaturgo – já que esses indivíduos não eram atores profissionais – e financiado por um cidadão rico, o

---

<sup>1</sup>Um estudo detalhado sobre o funcionamento do coro na tragédia grega figura em SCHEIDT, Déborah. A “muralha viva” da tragédia grega: o coro e suas sutilezas. *Revista NUPEM* (Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar), v. 2, p. 49-57, 2010. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/nupem/revistanupem/documentos/vol2exe3ano2010/artigo03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.



*choregos*. O coro entrava no palco no início da peça de forma bastante conspícua, marchando à maneira militar, e lá permanecia até o final do espetáculo. Quando não estavam cantando, dançando e/ou recitando, os membros do coro ficavam de costas para o público. A formação usual era circular ou retangular. O cantor-líder, chamado *corifeu*, podia também entoar canções-solo ou até mesmo falas em prosa.

Vários são os usos do coro na tragédia grega. Sua função principal era realizar as odes que estruturavam a peça, dividindo-a em partes: prólogo (introdução), párodo (primeira ode), episódios (partes que corresponderiam hoje aos atos), estásimos (odes intermediárias entre dois episódios) e êxodo (ode final). Outra função, do ponto de vista prático, era proporcionar um intervalo para que os atores pudessem trocar de roupa ou relaxar por uns instantes entre as cenas, já que vários deles desempenhavam mais do que um papel na peça. Gilbert Norwood (1960, p. 80) observa também que algumas frases soltas, aparentemente irrelevantes para o desenrolar do enredo, que aparecem ao final de algumas intervenções do coro, normalmente após falas importantes de protagonistas, seriam meramente sobressalentes e não fariam grande falta se não fossem ouvidas pelo público enquanto este aplaudia e expressava apreço pelas atuações precedentes.

O coro também era uma fonte de ritmo, pois sua atuação era acompanhada por um músico tocando um instrumento chamado *aulos*, um ancestral do oboé. O tom das canções era normalmente solene, podendo às vezes tornar-se mais vivaz (Taplin, 1989, p. 12), já que o ritmo e as coreografias refletiam os acontecimentos no palco. Os efeitos sensoriais produzidos pelo conjunto de trajes, máscaras, movimentos corporais e acompanhamento instrumental contribuíam para o encantamento e fascinação que a peça inspirava no público (Easterling, 2001, p. 156).

Mas é do ponto de vista literário que o coro demonstra sua maior riqueza e sutileza. Numa modalidade em que vigoravam os preceitos das unidades de tempo, espaço e ação – ou seja, em que os enredos normalmente se passavam num período de 24 horas, em um único local, concentrando-se nos personagens principais – uma das funções principais do coro seria a de fornecer os detalhes que fugissem desse escopo, mas que ainda assim fossem necessários à perfeita compreensão da trama. O párodo de *Agamêmnon* é um bom exemplo de como o coro reaviva a memória do público sobre os acontecimentos ocorridos há dez anos e que levaram Agamêmnon e Menelau a partir para a guerra causada pelo rapto de Helena (Ésquilo, 2003, p. 21).

Outras duas funções do coro são a de comentarista e, ao mesmo tempo, como bem expressa Easterling (2001, p. 163), “testemunha embutida, produzindo respostas coletivas e normativas aos eventos da peça”. Muitos coros expressam suas próprias ideias e sentimentos em relação aos acontecimentos que presenciam no palco, estabelecendo, direta ou indiretamente, padrões morais, éticos e religiosos. Talvez seja essa a razão para que a escolha mais frequente dos personagens que comporão os coros de várias tragédias recaia sobre personagens idosos, que seriam mais experientes, ponderados e preocupados com o bem-comum. Um exemplo fornecido por Easterling, é o dos cidadãos argivos, os quais são até mesmo fisicamente ameaçados por suas opiniões, ao final de *Agamêmnon* (Ésquilo, 2003, p. 80).

Consequência direta da função acima descrita, ainda segundo Easterling (2001, p. 163), seria a de influenciar na resposta emocional do próprio público. Em *Agamêmnon*, por exemplo, o coro instiga a piedade dos espectadores por Cassandra:

Corifeu:

Eu, todavia, não me sinto exasperado,  
pois tenho pena dela. Vai, desventurada!  
Apeia deste carro! Cede ao teu destino!  
Recebe pela vez primeira o jugo duro! (Ésquilo, 2003, p. 56)

Também nas *Coéforas*, um coro formado de escravas troianas, abertamente simpático às provações dos irmãos Orestes e Electra, tem grande poder discursivo para influenciar a opinião pública, em várias de suas falas. O coro também podia interagir com os personagens, lamentando seu destino trágico, confortando-os ou consolando-os em momentos de crise, sem porém, ter o poder de mudar o desenrolar dos acontecimentos.

Para alguns críticos mais tradicionalistas, tais como Lauchlan M. Watt, a atuação do coro, ao demonstrar em uníssono reações intensas de contentamento, pesar, ou simpatia pelo destino das personagens, mas ao mesmo tempo manter-se à parte da ação principal, seria “the ideal spectator, the soul being purged, as Aristotle expressed it, by Pity and Fear, flinging its song and its cry among the passions and the pain of others. It was the ‘Vox Humana’ amid the storm and thunder of the gods” (Watt, 1908, 14-15).

Nietzsche (1999, p. 52), no entanto, discorda de que a tragédia representaria a *polis* grega, ou a opinião pública, pois argumenta que as raízes puramente religiosas da tragédia excluiriam a possibilidade de articulação sócio-política. O coro, para o filósofo

alemão, teria uma função eminentemente literária ou artística. Adotando a metáfora de Schiller, Nietzsche(1999, p. 54) alega que o coro é como uma “muralha viva que a tragédia estende à sua volta a fim de isolar-se do mundo real e de salvaguardar para si o seu chão ideal e a sua liberdade poética”. O coro daria ao teatro grego um aspecto bastante contemporâneo ao século XXI: a “desobriga[ção] de efetuar uma penosa retratação servil da realidade”, sem retirar do texto a sua verossimilhança interna (1999, p. 54).

Quando os dramaturgos ingleses retomaram o uso do coro na tragédia elisabetana, cerca de dez séculos após o apogeu da tragédia clássica, importantes mudanças ocorreram. Uma delas foi a extinção dos dançarinos e cantores e os papéis destinados ao coro passaram a envolver somente versos ou falas em prosa. Outra inovação foi a diminuição drástica no número de integrantes: o coro passou a ser representado, na maior parte das vezes, por um único personagem, uma espécie de comentarista embutido na peça como um personagem secundário, que não participa da trama e que em geral desempenha suas falas nos prólogos e/ou epílogos.

Um bom exemplo é o de *Dr. Fausto*, de Christopher Marlowe. Nessa peça o coro introduz o enredo, em linguagem formal e elaborada, esclarecendo o público sobre a temática da tragédia. O mito de Ícaro é apresentado como um paralelo para a trajetória de Fausto e sua queda é atribuída ao seu envolvimento com forças ocultas. Nos comentários finais o coro reaparece, lamentando a morte do protagonista e reforçando a natureza de sua falha trágica, ao mesmo tempo em que adverte o público sobre os perigos da ambição desmedida. É possível perceber pelo exemplo de Marlowe, que a retomada do coro nos séculos XV e XVI pela tragédia inglesa, apesar das diferenças estruturais, manteve a característica básica de intermediação entre o dramaturgo e o público para esclarecimento, admoestação e perpetuação da moral e da ética.

Como um autor que não receava experimentalismos, demonstrava grande habilidade em encontrar soluções para os problemas do teatro de seu tempo e procurava sempre adaptar práticas clássicas para que satisfizessem os gostos e necessidades de seu público, Shakespeare também adota personagens-coro em dois de seus trabalhos, *Romeu e Julieta* e *Henrique V*. Mas, mesmo quando não faz uso do coro, especificamente, é possível entreverem algumas peças – dentre elas destaca-se *Rei Lear* – a presença de personagens secundários que realizam funções semelhantes às do coro na dramaturgia grega.

Omais conspícuo dos coros shakespearianos é o que introduz, com grande ufanismo (por vezes irônico), cada um dos atos de *Henrique V*. Nessa peça histórica de 1599, o dramaturgo explora a Batalha de Azincourt (1415), em que os ingleses, mesmo em inferioridade numérica, conseguem uma vitória espetacular contra os batalhões franceses. No enredo, que remete ao épico e é repleto de movimentação física, o coro tem a função principal de preencher lacunas históricas e fazer a ligação entre os atos, compensando as dificuldades de encenação de um enredo em que há saltos no tempo e grande quantidade de personagens e cenários. No início do segundo ato, por exemplo, o coro esclarece que

o rei partiu de Londres, e a cena agora transporta-se, gentis senhores, gentis senhoras, para Southampton. Lá é onde está agora esta casa de espetáculos, é lá onde deveis sentar-vos e assistir-nos, e dali até a França nós vos conduziremos em segurança – e vos traremos de volta –, enfeitando o nosso estreito oceano para dar-vos passagem pacífica, pois, se estiver ao nosso alcance, não vamos ofender nem um único estômago com nossa encenação (Shakespeare, 2009, p. 41).

Os toques cômicos também são característicos da postura metarreferente percebida por Nietzsche que questiona (talvez com falsa modéstia?) a capacidade da própria peça de realizar a tarefa a que se propôs:

Porém, perdoai, damas e cavalheiros, os espíritos rasos e não-elevados que ousaram, neste tablado que não é digno de vós, apresentar tema tão grandioso. Poderá este escasso espaço conter em si os espaçosos campos da França? E conseguiremos nós abarrotar dentro deste círculo de carpintaria os capacetes que aterrorizaram o próprio ar de Azincourt? (Shakespeare, 2009, p. 23).

E agora deve a nossa cena voar para a batalha, onde – senhores e senhoras, tenham dó! – iremos desonrar o nome da Batalha de Azincourt com cinco ou seis floretes defeituosos e desprezíveis, manuseados de qualquer jeito em ridículas rixas. No entanto, sentem-se e assistam, imaginando a realidade onde enxergam dela imitação (Shakespeare, 2009, p. 98).

*Henrique V* é um trabalho de um Shakespeare mais experiente e ousado do que aquele que havia escrito *Romeu e Julieta* (1595-6), em que o personagem-coro – bem mais tradicional, mas não menos hábil – aparece no prólogo geral e no prólogo do ato II, executando dois belos sonetos. O primeiro e mais famoso deles situa o espectador no tempo e no espaço, apresentando não só os temas que serão desenvolvidos – conflito familiar, amor predestinado e suicídio – como também um resumo do enredo e até mesmo o desfecho:

Two households both alike in dignity  
(In fair Verona, where we lay our scene)  
From ancient grudge break to new mutiny,  
Where civil blood makes civil hands unclean.

Duas casas, iguais em seu valor,  
Em Verona, que a nossa cena ostenta,  
Brigam de novo, com velho rancor,  
Pondo guerra civil em mão sangrenta.

From for the fatal loins of these two foes  
A pair of star-cross'd lovers take their life,  
Whose misadventur'd piteous overthrows  
Doth with their death bury their parents' strife.  
The fearful passage of their death-mark'd love  
And the continuance of their parents' rage,  
Which, but their children's end, nought could remove,  
Is now the two hours' traffic of our stage;  
The which, if you with patient ears attend,  
What here shall miss, our toil shall strive to mend.  
(Shakespeare, 1997, p. 16)

Dos fatais ventres desses inimigos  
Nasce, com má estrela, um par de amantes,  
Cujá derrota em trágicos perigos  
Com sua morte enterra a luta de antes.  
A triste história desse amor marcado  
E de seus pais o ódio permanente,  
Só com a morte dos filhos terminado,  
Duas horas em cena está presente.  
Se tiverem paciência para ouvir-nos,  
Havemos de lutar pra corrigir-nos.  
(Shakespeare, 1997, p. 17)

Na verdade, *spoilers* não eram vistos como prejudiciais à apreciação literária na Inglaterra elisabetana, uma vez que, em geral, os enredos mais populares eram os já conhecidos do público (entre outras mais antigas, havia uma versão italiana de *Romeu e Julieta* de 1530 e outra inglesa de 1562). Certamente é a qualidade do texto que fez da versão shakespeariana de *Romeu e Julieta* uma das histórias de amor mais famosas de todos os tempos.

Há várias semelhanças entre os coros de *Romeu e Julieta* e de *Henrique V*. Também em *Romeu e Julieta* o prólogo lembra o público de que este está diante de uma peça de teatro (“Where we lay our scene” / “Is now the two-hour traffic of our stage”), proporciona modelos de comportamento esperado da parte do público (“The which of you with patient ears attend”) e pede desculpas antecipadas pelas possíveis deficiências (“What here shall miss, our toil shall strive to mend”).

A principal diferença está na opção pela forma poética em *Romeu e Julieta*, em contraposição à prosa de *Henrique V*. É importante lembrar, como faz Barbara Heliodora (1998, p. 176), que “[e]m Shakespeare o verso é rotineiramente identificado com o pensamento harmônico, e a prosa, em geral, usada para estabelecer diferenças sociais, estados anormais e alterações de tom”. No caso de *Romeu e Julieta*, a presença do soneto elisabetano tradicional – o esquema de rimas do prólogo é ababcdcdefefgg e existe um tema bem delimitado para cada um dos três quartetos e um dístico final que conclui o poema com chave de ouro – indicaria, de acordo com o preceito acima, uma atmosfera predominante de harmonia e lirismo para a peça, e especialmente para o ato que vem em sequência.

Entretanto, o que se tem é uma fina ironia na adoção dessa forma ortodoxa, que prima pela organização e rigidez formal, para introduzir um enredo que em grande parte é composto de perturbações familiares e sociais, discórdia, equívocos, brigas, derramamento

de sangue e expresso na linguagem rude e provocante de vários personagens. Essa aparente contradição faz com que o coro de *Romeu e Julieta* nos remeta a um dos papéis da arte: apreender o belo de qualquer situação, não importa o quanto mundana, feia ou triste ela seja. Também não interessa se a história já tenha sido contada antes, porém, para tudo isso, o prólogo deixa bem claro, é necessária a colaboração do leitor/espectador.

Mas se *Romeu e Julieta* é a única tragédia em que Shakespeare adota um coro propriamente dito, outras tragédias podem apresentar personagens secundários que desempenham um papel de comentaristas das atitudes sendo representadas ou até mesmo que espelham as opiniões do próprio público. *Rei Lear* se destaca nesse aspecto. Nessa peça datada de 1604, há alguns personagens que, de alguma forma, podem ter papéis semelhantes ao do coro na tragédia grega. Há, por exemplo, comentários esparsos de Kent / Caio (nobre que se disfarça de criado para acompanhar Lear durante sua provação) sobre asações de Lear, ou o esclarecimento do Duque de Albany, quando este percebe a verdadeira natureza de sua esposa Goneril (ato 4, cena ii). Mas o personagem que mais diretamente nos remete ao coro grego em grande parte de suas falas é certamente o Bobo da Corte de Lear.

Por se tratar de um papel cômico numa tragédia, a crítica tradicionalista muitas vezes considerou o Bobo como um personagem perfeitamente dispensável em *Rei Lear*, e que, inclusive depreciaria a qualidade do texto de Shakespeare. Em 1947 George Orwell (2015, online, minha tradução) fez a defesa do Bobo, destacando também sua função de coro: “O Bobo é parte essencial da peça. Ele funciona não só como uma espécie de coro, esclarecendo a temática principal e a interpretando de forma mais inteligente do que outros personagens, como também chamando a atenção para os desvarios de Lear.” Suas falas – em forma de versinhos, canções, piadas, rimas e adivinhas – e que beiram ao *nonsense* seriam ainda, paradoxalmente, de acordo com Orwell, “um pequeno fluxo de sanidade que percorre a peça.”

Nas sociedades monárquicas europeias desde a Idade Média, os bobos da corte eram artistas cômicos profissionais. Sua função era entreter os reis e a nobreza, ao ridicularizar os defeitos humanos por meio de canções e rimas, as quais eram normalmente acompanhadas de ações físicas, tais como saltos e acrobacias. Como os personagens integrantes do coro grego, o Bobo em *Rei Lear* é um sujeito comum entre a nobreza, cujos comentários enfatizam os temas sendo discutidos na peça, esclarecem o

comportamento dos demais personagens e fazem crítica social, sem que, no entanto, sua atuação influencie no desenrolar dos acontecimentos (em muitos episódios, suas falas nem sequer são ouvidas por Lear e pelos outros destinatários de suas crítica mordaz, cf. Ato 1, cena v).

Na verdade, o Bobo é o único personagem que – protegido por seu disfarce de palhaço, o qual é também concessão de sua profissão – pode criticar abertamente o comportamento de Lear e, ainda assim, ser carinhosamente chamado de “pretty knave” [marotinho] (Shakespeare, 2000, p. 82-83). Suas falas servem, principalmente, para denunciar o descaso da nobreza pelas classes inferiores, mas, principalmente, realçar as falhas de julgamento de Lear e o caos a que seu comportamento submete toda a sociedade. Em sua primeira aparição (Ato 1, cena iv), o Bobo oferece seu barrete (chapéu característico) a Kent/Caio:

Why, this fellow has banish'd two on's daughters, and did the third a blessing against his will: if thou follow him thou must needs wear my coxcomb. How now, Nuncle! Would I had two coxcombs and two daughters.  
(Shakespeare, 2000, p. 82)

Sabes, esse sujeito aí banuiu duas de suas filhas e, contra a sua vontade, abençoou a terceira; se tu o segues, tens de usar o meu barrete! Olá, Tio! Ah! Se eu tivesse dois barretes e duas filhas!  
(Shakespeare, 2000, p. 83)

Percebe-se nessas falas (que parodiam, por meio de inversão, o que realmente ocorreu) uma denúncia do mundo às avessas que se anuncia pelo ato irresponsável da divisão do reino, um assunto-tabu em qualquer monarquia e que também aparece inteligentemente nas falas do bobo, quando este insinua querer ter dois barretes para dividir com as filhas. Outro tema levantado pela peça que aparece nas falas do Bobo é a relação distorcida entre Lear e as filhas, em que a luta pelo poder e bens materiais substituem os laços de dever e respeito entre pais e filhos:

Fathers that wear rags,  
Do make their children blind,  
But fathers that bear bags  
Shall see their children kind.  
Fortune, that arrant whore,  
Ne'er turns the key to th' poor.  
(Shakespeare, 2000, p. 142)

De pai que veste só molambo  
Os filhos desviam o olhar;  
Mas pai com bolsos tilintando,  
Estes, eles vão adorar.  
A Fortuna, rameira rematada,  
Nunca ao pobre abre a porta e dá entrada.  
(Shakespeare, 2000, p. 143)

Ao mesmo tempo em que denuncia o materialismo O Bobo deixa claro nos versos acima, que Lear inverteu a ordem natural da sociedade ao doar suas terras e evadir-se de

suas obrigações de governante, o que também se reflete na inversão da hierarquia familiar: “thymad’stthydaughtersthymothers; for [...] you gav’st them the rod and putt’st down thine own breeches” [tu fizeste de tuas filhas tuas mães; [...] quando lhes entregaste a vara e arriaste as calças] (Shakespeare, 2000, p. 88-89).

Como percebe BenteVidebaek (1996, p. 126), ao enfatizar a falha trágica e a consequente queda de Lear, o Bobo encoraja os sentimentos de empatia, piedade e medo que caracterizam a tragédia na visão aristotélica. Também de forma um tanto paradoxal, as várias intervenções humorísticas do bobo e seus trejeitos – comumente classificados de “alívio cômico” – ao mesmo tempo que provocam o riso, acabam por intensificar as controvérsias, polêmicas e provações pelas quais os personagens passam. As falas do Bobo remetem ao tema da cegueira que percorre todo o texto e passam a ser irrelevantes após Lear abandonar sua atitude arrogante e perceber seus erros de julgamento e sua falha em enxergar o outro, tanto que o personagem, misteriosamente, desaparece de cena depois disso.

Apesar de sua aparente simplicidade, o coro grego apresenta complexidades e sutilezas que foram reconhecidas e retomadas, com sucesso, pelos dramaturgos elisabetanos vinte séculos após o auge da tragédia clássica. Desde então o coro tem feito parte de importantes trabalhos dramáticos, tais como *Mourning Becomes Electra* (1931) de Eugene O’Neal, peça que retoma a *Orestéia* de Ésquilo, situando-a durante a Guerra da Secessão norte-americana, e *Murder in the Cathedral* (1935), de T. S. Eliot, sobre o assassinato de Thomas Beckett em Canterbury no século XII, mas que também remete à ascensão do fascismo na Europa moderna. Mais do que se tornar obsoleto ou datado, o coro da tragédia grega se firmou, ao longo da história da literatura, como uma interessante e versátil possibilidade para dramaturgos de vários períodos e contextos.

#### REFERÊNCIA

BURIAN, Peter. Myth into muthos: the shaping of the tragic plot. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *The Cambridge companion to Greek tragedy*. Cambridge: CUP, 2001.

EASTERLING, P. E. Form and performance. In: EASTERLING, P. E. (ed.). *The Cambridge companion to Greek tragedy*. Cambridge: CUP, 2001.

ÉSQUILO. *Oréstia*. Tr. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

HELIODORA, Barbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 1998.



NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

NORWOOD, Gilbert. *Greek tragedy*. New York: Hill and Wang, 1960.

ORWELL, George. Lear, Tolstoy and the fool. Disponível em  
<[http://www.orwell.ru/library/essays/lear/english/e\\_ltf](http://www.orwell.ru/library/essays/lear/english/e_ltf)> Acesso em 02 jun. 2015.

SHAKESPEARE, William. *Henrique V*. Tr. Beatriz Viégas-Faria. Rio de Janeiro: L&PM, 2009.

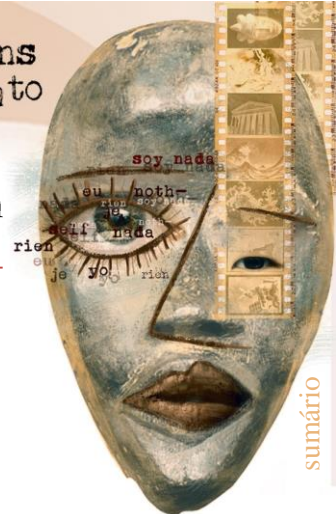
\_\_\_\_\_. *Rei Lear*. Edição bilíngue. Tr. Aíla de Oliveira Gomes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Romeu e Julieta*. Edição bilíngue. Tr. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

TAPLIN, Oliver. *Greek tragedy in action*. Los Angeles. University of California Press, 1979.

VIDEBAEKE, Bente. *The stage clown in Shakespeare's theatre*. Westport: Greenwood Press, 1996.

WATT, Lauchlan Maclean. *Attic and Elizabethan tragedy*. London: J.M. Dent & Sons, 1908.  
pp. 13-17. Disponível em <<http://www.theatrehistory.com/ancient/chorus001.html>> Acesso em  
25 mai 2007.



**O DUPLO NA PEÇA ALICE ATRAVÉS DO ESPELHO, DE  
MAURÍCIO ARRUDA MENDONÇA**

Abílio Aparecido Francisco Junior<sup>1</sup> (graduando) - UEL

Sonia Pascolati<sup>2</sup> (doutora) - UEL

0. Introdução

Buscamos expor neste artigo a presença do duplo na peça *Alice através do espelho*, de Maurício Arruda Mendonça. Apresentamos primeiramente certas definições do termo “duplo”, tanto na psicanálise como na literatura, além de algumas citações para localizar a produção do dramaturgo quanto ao nosso objeto de pesquisa. Depois pretendemos, buscando unir a análise com estudos teóricos, apresentar o texto dramático enquanto interligamos determinados momentos da peça de Mendonça com as definições do duplo aqui apresentadas. Por fim, exibimos nossas conclusões de acordo com o que foi trabalhado no artigo, expondo o resultado por nós obtido mediante esta análise.

Maurício Arruda Mendonça nasceu em Londrina/PR. Como poeta publicou *Epígrafias* (2002); *A sombra de um sorriso* (2002); *Eu caminhava assim tão distraído* (1997). Em parceria com o diretor Paulo de Moraes produziu vários textos dramáticos, dentre os quais estão publicados *Antes da coisa toda começar/Antes del inicio de todo* (2011); *Inveja dos Anjos/Envy of Angels* (2010); e *Pequenos Milagres* - texto do espetáculo comemorativo dos 25 anos do Grupo Galpão (2008). Ele também publicou seu primeiro livro de contos em 2010, *Londrinense* sua última obra é de 2012, *Quatro comédias*, volume de autoria solo.

O desejo em estudar a dramaturgia de Mendonça surgiu a partir do projeto de pesquisa “Contribuições para a história da dramaturgia e do teatro londrinenses”, na Universidade Estadual de Londrina. Partimos do interesse em literatura de língua inglesa, apresentando uma peça de Mendonça baseada na literatura de Lewis Carroll, escritor

<sup>1</sup> Contato: jr\_026@hotmail.com

<sup>2</sup> Contato: sopasco@hotmail.com

britânico, que é levada ao palco pela Armazém Companhia de Teatro de forma magistral, como conferimos em registro videográfico<sup>3</sup>.

A peça *Alice através do espelho* é baseada na obra homônima de Lewis Carroll. Maurício adapta uma obra originalmente destinada ao público infantil para uma peça destinada ao público adulto, trazendo à tona questões mal resolvidas não apenas da obra, como também da vida do autor, Lewis Carroll. Somos apresentados a uma Alice que está em uma casa para idosos visitando Dodgson e, a seguir, é engolida pelo espelho e acaba no País das maravilhas; depois de várias cenas adaptadas das obras de Carroll, encontramos novamente Alice se despedindo de Dodgson no mesmo espaço em que se iniciou a ação dramática.

O interesse de estudo foi analisar o duplo presente na peça e de que maneira ele contribui para alterações no entendimento de leitura, melhor interpretação de simbologias presentes, além de proporcionar a análise de certos personagens em seus mais diferentes pontos de vista.

### 1. Reflexões sobre o duplo

A origem do duplo é incerta, mas os primeiros registros do tratamento do assunto retomam Platão, tanto em sua obra *O Banquete* quanto em seu Mito da Caverna. Clément Rosset (2008, p. 57) disserta sobre a relação do duplo com o mito da caverna dizendo que “o real imediato só é admitido e compreendido na medida em que pode ser considerado a expressão de um outro real, o único que lhe confere o seu sentido e a sua realidade”, dessa forma veremos mais a frente como o conceito de realidade é trabalhado no texto dramático de Mendonça.

Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff (1989) afirmam que o tema da dualidade é tão antigo como a própria expressão escrita, para isso eles citam a transgressão do destino como forma de lei divina de Aquiles e Odisseu, o esforço para unir novamente a unidade fragmentada de Enéias e a paixão avassaladora pela vida sensual e instintiva dos Goliardos. Na peça de Mendonça percebemos que Alice é uma personagem dividida entre dois mundos e por conta dessa situação acaba por ficar perdida em ambos, portando, ainda

---

<sup>3</sup>A Armazém Companhia de Teatro desenvolve, desde 2002, o “Projeto Memória” cujas informações estão disponíveis no endereço [http://www.armazemciadeteatro.com.br/menu\\_full.php?b=4](http://www.armazemciadeteatro.com.br/menu_full.php?b=4).

em Kalina e Kovadloff (1989, p. 105-106), temos a situação da dualidade na criação do homem segundo a mitologia grega, pois “Cronos dota o homem de uma constituição híbrida: feito de terra e fogo divino, será dual desde a sua origem. Embora pertencendo a duas ordens qualitativamente distintas [*divindade e humanidade*], não consegue inscrever-se plenamente em nenhuma delas”.

Quanto mais procuramos por definições e origens do duplo, mais percebemos que a situação de dualidade é básica e irreduzível, está presente desde o início dos tempos e acompanha a humanidade em sua evolução. A vida do ser humano é baseada em polaridades e contraposições constantes, como é citado em *O Dualismo*, de Kalina e Kovadloff sobre o fígado de Prometeu, que volta a se regenerar, mostrando que o fígado do titã, segundo a mitologia<sup>4</sup>, é o reverso do fígado que volta a ser dilacerado, porque aquele fígado que foi devorado não será mais o mesmo depois de sofrer a dilaceração pela água, apesar dessa situação, é do mesmo fígado que estamos falando. Ainda acentuando essa conexão do ser humano com a dualidade, Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff (1989, p. 108) mostram que “como uma sombra tenaz e irreduzível, a dualidade está em tudo; em tudo está a contradição. Tal parece haver sido, para os primitivos gregos, o sentido do ciclo vital”, afirmação que nos leva a perceber como a contradição acompanha a viagem de Alice pelo outro lado do espelho por apresentar tantos contrastes em relação ao plano em que Alice estava anteriormente, isto é, no hospício visitando Dodgson.

Freud contempla o viéspsicanalítico em seu estudo *O estranho* e encontra uma definição para o duplo partindo da investigação da mente do homem, perspectiva que contribui para a análise da peça de Mendonça (1999), particularmente na figura do Chapeleiro e seu desentendimento com o Tempo que não faz mais o que o chapeleiro pede e, por conta dessa briga, é sempre hora do chá para ele, mostrando assim uma compulsão pela repetição. Para Freud(2006, p. 256),

é possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma ‘compulsão à repetição’, procedente dos impulsos instintuais e provavelmente inerente à própria natureza dos instintos [...] o que quer que nos lembre esta íntima “compulsão à repetição” é percebido como estranho.

---

<sup>4</sup> Na mitologia temos a descrição de Ésquilo (1993) de um titã chamado Prometeu que é agrilhado no alto de uma colina e condenado por Zeus a passar a eternidade tendo seu fígado, que se regeneraria, devorado por uma águaia.

Ainda nesse viés psicanalítico, Otto Rank (2013, p. 127-128), apesar de trazer várias definições sobre o duplo e diversos exemplos de tais definições em sua obra *O duplo*, mostra que ele pode ser algo originado internamente quando diz que “‘o conflito mental cria o duplo’, o que corresponde a uma ‘projeção do conflito interno’, e sua realização, uma libertação interior, que traz consigo um alívio, embora à custa do ‘medo do confronto’”. Com base nessa definição podemos perceber que os conflitos pessoais de Alice, como ver Dodgson em um hospício, estar ali com ele, ainda acompanhá-lo mesmo depois de tantos boatos sobre ele e Alice juntos, podem ser fatores cruciais para a duplicação da personagem através do espelho.

Nietzsche (*apud* ROSSET, 2008, p. 11) nos contempla com sua visão do contrário do duplo, o único, uma visão sobre a irreduzível singularidade que assola o ser humano e da qual ele tenta desesperadamente fugir: “No fundo, todo homem sabe muito bem que só viverá uma vez, que é um caso único, e que jamais o acaso, por mais caprichoso que seja, poderá reunir duas vezes uma variedade tão singular de qualidades fundidas em um todo”.

Vimos que, apesar de todas as diferentes concepções de duplo, ainda encontramos determinados conceitos que se encaixam perfeitamente em nossa análise. Esses conceitos nos levam a perceber como os personagens e o ambiente da peça se encontram em planos diferentes, mas ainda assim se ligam uns aos outros.

## 2. O duplo em *Alice através do espelho*

No início do texto, logo na primeira fala do Chapeleiro, considerada um monólogo por ainda não haver outros personagens em cena, temos uma reflexão sobre o real e o irreal como produtos distintos, mas que condenam a imaginação como uma loucura (MENDONÇA, 1999). Em sua obra *O real e seu duplo*, Clément Rosset (2008, p. 74) apresenta que “o que importa é a igual insuficiência do real para dar conta de si mesmo, para assegurar a sua própria significação”, o que nos leva a pensar que a realidade na peça não consegue se definir enquanto ela mesma, necessitando de ajuda da imaginação, que seria o mundo através do espelho, para o real ser mesmo o real.

Contemplamos duas grandes diferenças de espaço no texto que aqui chamaremos de planos. Primeiramente, o plano biográfico, que instaura um duplo entre o pseudônimo do autor da obra original, Lewis Carrol, transformado em um personagem da peça com

seu verdadeiro nome, Charles Lutwig Dodgson. Trata-se de um plano “externo” à obra, mas que encontra ressonâncias na composição de sentido do texto, duplicando a personagem Dodgson. Já o segundo plano é o da ação dramática, cuja espacialidade é também dupla: primeiramente vemos Alice em um hospício, que é o primeiro local da peça, depois ela está no mundo através do espelho, que é o segundo local em que a peça se passa e, por último, ela volta ao asilo para se despedir de Dodgson, voltando ao primeiro local.

Enquanto Alice dorme, uma fada e um duende conversam sobre ela operando junções de palavras como “doçúcar”, “mimavera”, “showriso”, parecendo dar um ar mais infantil para a peça, mas logo nas linhas abaixo vemos outras junções de palavras que dão uma conotação sexual à peça, tais como “ninfantil”, “sexpirando” e “virginele”, mostrando ao espectador que a peça possui uma carga mais adulta do que infantil. Essas junções podem representar a presença intencional do duplo na obra, operando de forma que faça aparecer aglutinação e duplicação até nas palavras ali colocadas e não só nos personagens.

Como já dito anteriormente, no início da peça Alice está em um quarto com Dodgson que a acorda e tenta explicar-lhe a existência de outras realidades por meio de um espelho disposto na sala. Nos estudos do duplo, o espelho tem várias definições e sentidos. Para Otto Rank (2013, p. 110), “faz parte da crença no duplo a convicção de que o espelho revela coisas ocultas”; já para Rosset (2008, p. 91), “a simetria é ela própria conforme à imagem do espelho: oferece não a coisa, mas o seu outro, seu inverso, seu contrário, sua projeção segundo tal eixo ou tal plano”. A partir dessas definições percebemos como Dodgson explica a Alice que por meio do espelho ela poderia alcançar outros mundos, outras realidades.

Quando Dodgson indaga Alice com qual mão ela está segurando a laranja no espelho ela percebe que no reflexo está segurando com a mão esquerda, portanto argumenta: “Mas do outro lado do espelho, com certeza, estou segurando a laranja com a mão direita” (MENDONÇA, 1999, p. 3). A partir daí temos a certeza de que, mesmo por inferência, Alice sabe que existe algo do outro lado do espelho, algo que não é igual ao espaço em que ela está.

Dodgson, ainda no quarto com Alice se olhando no espelho, acaba dizendo que o outro lado do espelho é “um lugar absurdo, um imenso teatro onde tudo é estranho e

imprevisto” (MENDONÇA, 1999, p. 3). Analisando esse relato, temos certeza de que Dodgson conhece o lugar do outro lado do espelho e para complementar nosso estudo do duplo, trazemos a definição de Freud (2006, p. 237): “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. Seguindo a mesma linha de pensamento de Freud, reconhecemos que Alice já conhecia aquele lugar do outro lado do espelho por conta da sua ida ao “País das Maravilhas” (em *Alice no País das maravilhas*) e, claro, Dodgson, como figura autoral (pseudônimo da pessoa Lewis Carroll), é o criador dessa realidade maravilhosa em que mergulha Alice.

Ainda no mesmo contexto, Dodgson quer tirar uma foto de Alice, que se posiciona à frente do espelho para ser fotografada. Segundo Rank (2013, p. 112),

o medo do retrato e da fotografia da própria pessoa, por motivos semelhantes é comum em todo o mundo [...]. Como eles [*povos primitivos*] relacionam a imagem da pessoa com sua alma, temem que qualquer reprodução dela em mãos alheias possa ser um meio de trazer-lhe influências danosas.

Logo após tirada a foto, Alice é engolida pelo espelho e desaparece do quarto, o que leva a concluir que a fotografia, sendo uma divisora da alma, como afirmou Otto Rank, acaba, por associação à outra divisão proporcionada pelo espelho, enviando Alice para o outro lado do espelho, conhecido por nós como o “País das Maravilhas”.

Ao longo da peça, Alice encontra uma Lagarta a qual pergunta quem ela é, nesse momento da narrativa percebemos que Alice está confusa, constatação possível por sua resposta: “Eu?! Eu??? Bem, nem eu mesma sei no momento, eu... enfim, eu sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei bastante desde então...” (MENDONÇA, 1999, p. 4). Essa resposta apresenta um conflito de identidade de Alice, que não sabe como se definir, não possui uma identidade própria, pois não consegue se definir como apenas uma. A partir desse conflito identitário, Alice se apresenta aberta para expor outras facetas de sua personalidade. Partindo do pressuposto de que todo homem é duplicado, analisamos a exposição de Cirlot (1984): a identidade é uma dualidade sujeita a indefinidas ressonâncias e disfarces.

Também temos a ambiguidade da palavra “transformei” em sua fala, dando a entender que ela havia se transformado fisicamente por ter sofrido alterações de tamanho, mas também psicologicamente por ter feito uma viagem para outro local e estar naquele lugar conversando com uma lagarta. Entendemos aqui a relação da transformação de

Alice com a metamorfose de uma lagarta, que é a fase de desenvolvimento de uma borboleta. Alice e a lagarta são seres em metamorfose.

Na ocasião em que Alice está conversando com um Gato, o qual apareceu em seu caminho naquele mundo através do espelho, percebe que algo é muito diferente naquele lugar. Ela diz que não quer encontrar pessoas loucas, mas o gato responde: “Você não tem escolha. Aqui todo mundo é louco. Eu sou louco. Você é louca” (MENDONÇA, 1999, p. 6). O fato de o gato dizer que todos são loucos naquele lugar pode ser considerado como um reflexo da loucura de quem está imaginando e escrevendo sobre aquele lugar, nesse caso, Dodgson, que no plano da ação dramática está em um hospício. Aqui a questão do duplo surge como uma personificação de antagonismos humanos, trazendo a dualidade sendo representada como uma estranheza entre os limites do natural e do sobrenatural, do real e do suprarreal, da vida e da morte, do racional e do irracional, explicitando, assim, as contradições do homem e da sociedade. Segundo Souza (2005, p. 31), “O duplo pode ainda representar a loucura em oposição à sanidade, ou os dualismos entre sentimentos e razão, consciência e inconsciência, e entre imanência e transcendência”.

Depois de diversas conversas e de Alice percorrer um longo caminho, Dodgson aparece sozinho no quarto do hospício, de volta ao primeiro local do plano ficcional, escrevendo uma carta na qual diz para Alice que um tal de Lewis Carroll pediu para que ele perguntasse várias coisas, dentre as quais “se fica sozinha em casa”, “se ainda é uma menina ou já cresceu” e “se vai à praia no próximo verão” (MENDONÇA, 1999, p. 10). Essas perguntas fazem referência a uma polêmica<sup>5</sup> que assolou a vida de Lewis Carroll, apesar de não haver nada comprovado. A única certeza que se tem é que Lewis Carroll passava muito tempo com Alice.

Essa carta que Dodgson escreve faz um cruzamento entre os dois planos na peça de Mendonça: o plano biográfico, já que a carta é assinada por Carroll que não aparece em nenhum momento da peça, e o plano ficcional, que se divide em duas espacialidades:

---

<sup>5</sup> “Há muita especulação – e controvérsia – sobre a natureza do relacionamento entre Carroll e Alice. Hoje, a maioria das teorias de envolvimento amoroso entre o autor e a criança estão descartadas. Sabe-se que **em junho de 1863** a amizade entre Carroll e a família Liddell rompeu-se de forma abrupta” (PIESCO, s/d, grifos do autor).



o hospício iniciando e finalizando a narrativa e o País das Maravilhas no decorrer da peça, onde a maioria dos diálogos acontecem.

A partir da análise desses dois planos percebemos que Dodgson assina a carta que escreve para Alice como Charles Lutwidge Dodgson, verdadeiro nome de Lewis Carroll. Tendo essa informação em mente, passamos a ver Lewis Carroll e Dodgson como a mesma pessoa, mas em planos diferentes. Otto Rank tem uma interessante teoria do duplo de que podemos lançar mão para interpretar diretamente esse trecho da carta de Dodgson. Para Rank (2013, p.128), “o sintoma mais evidente desse estado psíquico parece ser um forte senso de culpa que obriga o herói a não assumir a responsabilidade de certos atos do seu ego, mas sim transferi-la a um outro Eu, um duplo” (RANK, 2013, p. 128). Na peça aqui analisada, Dodgson pode ser um alter ego de Carroll, fugindo da culpa de estar envolvido em um escândalo com uma criança, o que configura o uso do duplo como uma fuga.

### 3. Conclusão

Muitas outras configurações do duplo estão presentes na peça aqui analisada, mas como se trata de pesquisa em andamento, haverá outras oportunidades para investigar outros aspectos e alinhar novas considerações. Para este texto, concluímos que, a partir da análise da peça *Alice através do espelho*, de Maurício Arruda Mendonça, foi possível perceber a simbologia do duplo na peça, desde temas tratados de forma mais ampla até temas polêmicos. Investigamos o topoda loucura em sua relação com o duplo, percebendo como essa loucura é uma fuga do mundo lógico, também vimos como a influência de mais de uma realidade acaba por criar automaticamente um mundo duplo: a partir do reflexo de um se cria outro. Concluímos que os diferentes aspectos do duplo aqui apresentados por meio de estudos teóricos foram exímios materiais de pesquisa para aprofundamento e investigação acerca deste tema.

### 4. Referências

**ALICE através do espelho.** Direção Pedro Asbeg. Animações gráficas Rico e Renato Vilarouca. Coordenação geral Paulo de Moraes. *Projeto memória.* (DVD). Raça Filmes, 2004.

CARROLL, Lewis. Alice-Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Moraes, 1984.

ÉSQUILO. **O Prometeu acorrentado**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

FREUD, Sigmund. O ‘estranho’. In: . **História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)**. Vol. XVII. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 235-273.

KALINA, Eduardo; KOVADLOFF, Santiago. **O Dualismo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

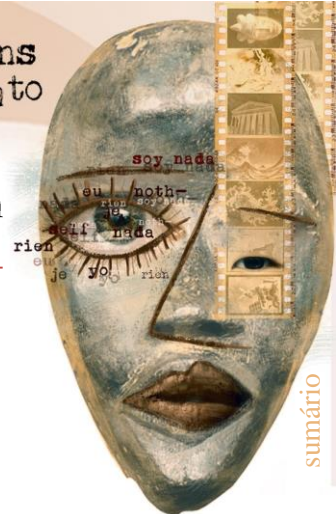
MENDONÇA, Maurício Arruda. **Alice através do espelho**. Londrina: 1999. Texto inédito.

PIESCO, Juliana. Lewis Carroll – os mistérios e constrovérsias por trás de seu “Alice no País das Maravilhas”. **Fala Cultura**. Disponível em: <<http://falacultura.com/alice-lewis-carroll/>>. Acesso em: 17 maio 2015.

RANK, Otto. **O Duplo**. Trad. May B. Lee. 2. ed. Rio de Janeiro: Coeditor Brasília, 2013.

ROSSET, Clément. **O real e seu duplo**: Ensaio sobre a ilusão. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SOUZA, Ivete Vidigoi. **O espelho e a duplicação do eu**. 2005. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – PUC-SP, São Paulo, 2005.



## O EFEITO DE REAL E O MEMORIALISMO EM MALAGUETA, PERUS E BACANAÇO

Camila Marcelina Pasqual<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo examina o conto *Malagueta, Perus e Bacanaço*, de João Antônio, com vistas a verificar no mesmo a presença do efeito de real e do memorialismo. Na obra, as peripécias de três malandros que vagam de um salão de sinuca a outro, em busca de "otários" para depenar, é submetida ao crivo das contribuições de autores como Barthes acerca do efeito de real na literatura e de Schollhammer sobre realidade em texto, bem como de Hallwachs e Benjamin em relação à questão da memória. A pesquisa investiga de que forma os elementos de real e de memorialismo influenciam o desenrolar da narrativa joaoantoniana. O artigo conclui que os efeitos de real no conto acabam por alterar o caráter denotativo de certas frases/vocábulos, acrescentando-lhes um caráter conotativo e conferindo-lhes novo significado. Em certos casos, a aplicação desses efeitos de real a determinados seres ou objetos atribui-lhes características ou peculiaridades que auxiliam o escritor a destacar a conformação do mundo no qual se movem seus personagens.

**Palavras-chave:** Memorialismo; Efeitos de Real; Significante e Significado.

### THE EFFECT OF REAL AND IN THE MEMORIALISM IN MALAGUETA, PERUS AND BACANAÇO

**Abstract:** The article examines the short story *Malagueta, Perus e Bacanaço*, from João Antônio, trying to verify on it the presence of the effect of real and of memorialism. In the work, the ups and downs of the three rascals that wander from a snooker pool to another, searching for suckers to deceive are submitted to analyses with the help of contributions of authors like Barthes in terms of effect of real in Literature, and Schollhammer about reality in text. And those of Hallwachs e Benjamin, terms of the question of memory. Research investigates how elements of real and memorialism influences the development of João Antônio's narrative. The article concludes that the effects of real in the short story come to modify denotative character of certain phrases/words, adding a connotative character and giving them a new signifying. In certain cases, application of these effects of real to certain beings or objects confers to them characteristics or peculiarities that help writer to evidence the conformation of the world in which his characters moves on.

**Key-words:** Memorialism; Effects of Real; Significante e Signification.

<sup>1</sup> Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. 2011. e-mail. camilapasqual11@hotmail.com FAEL.

## Introdução

Roland Barthes considera que o que resulta do trabalho do escritor, ao contrário do que se pensa, não são ideias ou coisas, mas palavras. Isto conduz à especulação de que talvez as palavras lançadas no papel não consigam produzir ou reproduzir a realidade, mas apenas transmitir aos leitores alguns efeitos de realidade. Com base em seus estudos sobre partes da obra de Flaubert e de Michelet, Barthes assegura que determinados elementos presentes nas narrativas desses autores constituem, na verdade, certos pormenores sutilmente “supérfluos”, dando a impressão de terem sido adicionados ao texto apenas para preencher-lhe os espaços “vazios”.

Barthes destaca o fato de “tapa-buracos” ou “enchimentos” textuais não representarem tipo algum de influência destacada no desenrolar do enredo. Pelo contrário, o fato de existirem não modifica de forma alguma o destino dos personagens.

Ledo engano. Segundo Barthes, embora pareçam “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,”<sup>2</sup> estes efeitos de realidade incorporados à ficção têm por objetivo introduzir ao leitor representações de sentimentos, estados de espírito ou mesmo de estigmas da má condição social dos personagens. Sobre a tendência atual de questionamento radical da realidade, Schollhammer lembra que Jean Braudillard fala de um

Verdadeiro 'assassinato do real' (Braudillard, 2000), um 'crime perfeito' (Braudillard, 1995), em conseqüência de um excesso de realidade, uma espécie de sobre-exposição do real [...]. Depois de agonizar sob este ceticismo pós-moderno, a procura da 'realidade real' reaparece na arte e cultura contemporâneas com um vigor renovado.<sup>3</sup>

A razão porque estes efeitos de real são importantes para o sucesso de uma narrativa ficcional é o fato de permitirem ao leitor uma aproximação mais pessoal aos personagens da trama, identificando-se, em certa medida, com as mazelas e sofrimentos destes. Assim, uma frase com uma boa dose de essência sinestésica que conduza o leitor a “sentir” o cheiro de um metrô apinhado de gente, o levará, também, a se “ver” na mesma

---

<sup>2</sup> BARTHES, Roland. O efeito de real. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 159.

<sup>3</sup> 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., pp. 76-77.

situação, interagindo aí, igualmente, a memória de fato idêntico ou similar anterior na vida do leitor.

A partir desse novo status concedido aos detalhes "supérfluos" dentro de uma narrativa, cabe verificarmos se no conto *Malagueta, Perus e Bacanaço* se encontram tais efeitos de real e quais os sentimentos, sensações e situações que deixam implícitos no texto para serem absorvidos e elaborados pelo inconsciente do leitor.

Com relação à memória, Maurice Halbwachs<sup>4</sup> considera que o conceito de memória encontra-se ligado intimamente à recordação, recuperação ou reconstrução social do que se convencionou chamar "memória coletiva". Segundo essa linha de pensamento, a memória é classificada como um fenômeno social e coletivo, essencialmente fundamental na formação e coesão de um grupo.

A memória, no entendimento de Halbwachs, é produto da racionalidade humana, e se mantém através da criação e manutenção de quadros sociais. Além disso, a memória e os próprios grupos se renovam pela ação do estreitamento dos laços de solidariedade entre os indivíduos. Assim, se depreende que a lembrança seja uma característica intrínseca e própria de cada indivíduo, mas não de forma completa. Quando o indivíduo tem algum tipo de experiência íntima, a forma de apreensão, de entendimento e mesmo suas mínimas sensações estão ligadas afetivamente com a comunidade a que pertence. A memória individual depende, entre outras coisas, da relação que se mantém com a família e demais manifestações de grupo de convívio e referência.

Sendo assim, é pertinente averiguarmos se este conto joaoantoniano seria uma narrativa com traços autobiográficos ou se, por outro lado, constituiria uma narrativa contendo elementos memorialistas.

### 1. Efeitos de real

Uma importante característica do efeito de real é o poder que possui de substituir outras expressões, mesmo que estas sejam mais elaboradas ou completas em termos de linguagem vernacular. No processo de substituição, contudo, o efeito de real tanto pode transmitir a mesma "mensagem" ou significado da expressão/palavra substituída, como

---

<sup>4</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

introduzir um novo significado ou acrescentar uma nova interpretação ao trecho substituído na narrativa.

Dizer Balzac de um inquietante ancião que 'conservava nos lábios azulados um riso fixo e parado, um riso implacável e zombeteiro como o de uma caveira' tem exatamente a mesma função narrativa (ou, mais precisamente, semântica) que se transformarmos a frase e enunciarmos que o ancião tinha em si algo de fúnebre e fantástico (esse tema é irreduzível visto ser funcionalmente necessário à sequência da história).<sup>5</sup>

Na citação acima, evidencia-se a capacidade do efeito de real de manter a mesma conotação do trecho anterior da narrativa, embora alterando quase completamente a forma e o estilo narrativos.

Um efeito de real no conto em pauta é visível na própria denominação dada aos seis capítulos em que ele se divide. Lapa, Água Branca, Barra Funda, Cidade, Pinheiros e Lapa novamente, representam, é verdade, o cuidado de João Antônio em informar o leitor sobre os bairros pelos quais os três personagens principais peregrinam em sua busca por dinheiro fácil. Mas não se limitam a isso apenas. Os nomes dos capítulos visam, igualmente, induzir quem lê o conto, a pressentir e perceber o sentido de eterno retorno que tais nomes transmitem, uma vez que, não apenas a odisseia dos três malandros se desenvolve em uma única noite, como tudo se inicia e acaba na Lapa, bairro paulistano tipicamente boêmio.

Os nomes dos bairros auxiliam, entre outras coisas, a despertar no leitor sensações similares às experienciadas pelos três personagens. A descrição da peregrinação a pé dos malandros, por exemplo, pode levar o leitor a “vivenciar” o cansaço e o frio que eles sentiram. A menção aos odores típicos de cada bairro, por sua vez, pode induzir o leitor a “sentir” tais odores, principalmente se o mesmo já houver passado por estes locais.

Palavras ou expressões que passam um efeito de real têm o condão de fazer com que quem as lê "sinta", da mesma forma que os personagens, determinadas nuances e peculiaridades sensitivas e sensórias de cada bairro mencionado, levando o leitor a concordar, ainda que em nível inconsciente, "que a Lapa, ou outro bairro qualquer, realmente é assim! É este o cheiro, ou iluminação, barro ou poeira que o bairro possui!"

---

<sup>5</sup> BARTHES, Roland. O estilo e sua imagem. In: ROLAND Barthes. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 136.

A curriola parada naquele salão da Lapa. Jogo nenhum. Safados por todos os cantos. Magros, encardidos, amarelos, sonolentos, vagabundos, erradios, viradores. Tanto sono, muita gana, grana pouca ou nenhuma naquela roda de sinuca. A roda fica mais triste sem o jogo. Magros, magros. Pescoços de galinha [grifo meu].<sup>6</sup>

No excerto acima, destaca-se a repetição do vocábulo “magros” e a inserção da expressão de gíria "pescoços de galinha". Qual teria sido a intenção do autor ao repetir, aparentemente sem necessidade, a palavra "magros", uma vez que, após empregá-la pela primeira vez, alinhou uma sucessão de adjetivos destinados a descrever a índole da curriola do salão (encardidos, amarelos e sonolentos, entre outros)? Não constitui exagero especular que a intenção de João Antônio teria sido a de dar nova ênfase à palavra, de forma a transformar-lhe o sentido e qualificar aquelas pessoas não como tendo corpos esqueléticos e subnutridos, mas como exemplos vivos de desesperança, desolação e desvalia.

O autor ainda insere uma expressão de gíria "pescoços de galinha", a qual não se deve confundir com a expressão coloquial "carne de pescoço", utilizada ao se referir a alguém difícil de ser vencido. Chamar alguém de "pescoço de galinha" significa que o indivíduo se encontra à míngua de recursos, de posses ou proventos. "Magro", portanto.

João Antônio também recorre ao efeito de real para transmitir ao leitor os sentimentos e sensações que seus personagens experimentam frente às situações que lhes são impostas pelo mundo hostil. Isso é visível na relação entre o personagem Perus e o blusão de couro que traja. Embora a função precípua do blusão devesse ser a de vesti-lo e protegê-lo do frio da noite paulistana, o que se percebe é que esta peça de vestuário funciona muito mais como se fosse uma segunda pele do jovem, ou melhor ainda, uma verdadeira couraça a defendê-lo das ameaças do mundo externo.

Perus é o único personagem que demonstra possuir um elevado grau de sensibilidade. O suposto autor expõe aos leitores a alma poética e sensível do garoto ao descrever a forma como este se entenece frente ao nascer do sol, enchendo-se de uma grande dose de melancolia e desassossego. Ao longo do conto, o rapaz recorre ao blusão como forma de defender sua sensibilidade da crueza de sentimentos e intolerância de seus colegas malandros e demais ameaças do mundo inóspito.

---

<sup>6</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas...**op. cit., p. 101.

O menino Perus encolheu-se no blusão de couro. [...] Perus estatelou, guardou-se no blusão de couro. [...] A anuência de Perus foi chocha, encolheu-se timidamente no blusão de couro. [...] Posso entrar? — A mão de Perus corria devagar no zíper do blusão de couro. [...] A mão de Perus puxou o zíper do blusão de couro e o menino marchou. [...].<sup>7</sup>

Na primeira vez em que aparece no texto, o significante “blusão de couro” se refere a uma peça de roupa do personagem. Nos trechos seguintes, ainda que mantenha seu sentido original de roupa, esta apresenta, a partir dali, um caráter conotativo, e não mais denotativo, pois passa a transmitir a ideia de segunda pele, armadura, defesa e até mesmo de “substituto” fabril do útero materno aos olhos do garoto Perus.

O enfraquecimento do caráter denotativo do “blusão de couro” de Perus como parte de seu vestuário e o fortalecimento do caráter conotativo que passa a apresentar, ou seja, o de segunda pele, proteção, refúgio, simulacro uterino talvez possa ser melhor entendido ao se atentar para o posicionamento de Barthes acerca das relações existentes entre significante, significado e real. Afirma este autor que “[...] suprimido da enunciação realista a título de significado de denotação, o ‘real’ volta a ela a título de significado de conotação [...]”.<sup>8</sup> Dessa forma, a partir das observações de Barthes, o significante “blusão de couro”, através de um efeito de real, mantém o significado de roupa, vestimenta, mas adquire um caráter conotativo de proteção e abrigo.

A despeito da aparente dicotomia existente no mundo da sinuca, entre malandros e trouxas, é preciso salientar que, mesmo parecendo paradoxal, existe uma relação de simbiose entre predador e presa, entre malandros e trouxas. Um não pode existir sem o outro. Afinal, que seria do malandro bom de taco se não houvesse trouxas dispostos a perder seu precioso dinheirinho para ele? E do trouxa, se não houvesse um malandro pronto a aliviá-lo do dinheiro em troca das fortes emoções vividas em torno da mesa de sinuca? Ainda que os malandros, em seu papel de predadores, sintam forte desprezo pelos trouxas que enganam, não podem, de forma alguma, negar a necessidade desesperada que têm desses otários.

O jovem Perus, logo no início da narrativa, se pergunta “onde andariam os **trouxas**? Os **coiós sem sorte**, que o salão não tinha jogo? Por que era assim, assim

<sup>7</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço...** op. cit., pp. 99; 101; 108;112; 119; 133.

<sup>8</sup> BARTHES, Roland. **O estilo e sua imagem...** op. cit., p. 164.



sempre? [...] E os **trouxas**? [...] ou dando dinheiro a mulher que é o que sabem fazer. **Tontos** [grifo meu].”<sup>9</sup>

João Antônio coloca na boca de um de seus personagens, o malandro Bacalau, o desprezo mortal que este tipo de gente sente pelos otários de quem tiram dinheiro. No episódio em questão, Bacalau, após arrancar de um “coió sem sorte”, de nome Sorocabana, a expressiva quantia de vinte contos, diz para si mesmo: “Para que trouxa quer dinheiro?”<sup>10</sup>

O otário é conhecido nos salões de sinuca por um grande número de alcunhas: coió sem sorte, estrela, mocorongo, cavalo de teta, Zé-mané, loque, pixote, trouxa, pangaré, jóia, pato, paca, mondrongo, paíba. Entretanto, nunca é encarado pelos malandros e demais aproveitadores (prostitutas, tiras corruptos) como um infeliz ou coitado, mas sim como o seu “pagamento”, a sua fonte de renda indispensável.

O emprego dado por João Antônio ao significante “piranha” reúne, em si mesmo, dois significados usualmente antagônicos, no caso o malandro e o policial, mas que se irmanam e se igualam nas mesmas práticas condenáveis de abuso de poder e crueldade para com os mais fracos. Bacanaço deplora o comportamento vil do “tira” Silveirinha ao achacar o garoto Perus, mas não consegue encarar o fato de que seu próprio comportamento em relação à prostituta Marli é muito mais violento e degradante. Isto acontece, segundo a tese da desferencialização da realidade, fruto da virada linguística da década de 1970, porque a realidade passa a ser absorvida pela linguagem e confundida com sua própria representação. Como explica Baudrillard, “o real desaparece sem deixar pistas, no momento em que tudo se torna real, em que não há mais nada que exista apenas como ideia, sonho, utopia, fantasia e **alteridade** e, nesse momento, tudo se torna **um simulacro de si mesmo** [grifo meu].”<sup>11</sup>

Ao alcunharem a si mesmos como piranhas, ou ao perceber que necessitam dos trouxas, os malandros acabam constatando, inconscientemente, que são iguais a policiais e otários. É simples questão de tempo para que um malandro mais esperto, vigoroso, manhoso venha fazer com o trio de protagonistas o que este costuma fazer com aqueles a quem chamam de coiós sem sorte ou otários. O conto realmente termina quando, após

<sup>9</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas**, pp. 106-107.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>11</sup> SCHOLLHAMMER, Karl. **À procura de um novo realismo...** op. cit., p. 76-77.

serem “depenados” por Robertinho, um ás do taco, Malagueta, Perus e Bacanaço, murchos, saem pela manhã paulistana pedindo três cafés fiados. Os malandros acabam enfrentando o drama/trauma do contato com a alteridade, com a representação, ainda que caricata, de si mesmos: eles e os otários são uma só e mesma coisa, uma representação ou simulacro especular uns dos outros.

Portanto, os efeitos de real empregados têm por finalidade tornar mais verossímil a narrativa do autor, emprestando novos significados e conotações a frases e palavras, principalmente dentro da chamada linguagem malandra. Significante como “blusão de couro” mantém seus significados originais, acrescidos de um sentido conotativo diferente do real.

## 2. Autobiografia ou traços memorialistas?

Com relação à forma como a memória interfere no conto de João Antônio, não constitui exagero considerar que as lembranças do ser humano são, na verdade, em grande medida, "coletivas", uma vez que nos são constantemente lembradas por ação de outros indivíduos de nossa convivência, ainda que os eventos ou objetos a que se referem tais lembranças só tenham sido vividos ou percebidos isoladamente pelo indivíduo. Este fenômeno, explica Halbwachs, ocorre porque "jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem." <sup>12</sup>

Halbwachs classifica memória como sendo pessoal, ou de caráter autobiográfica, e memória social, ou histórica. A memória pessoal, portanto, "receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral." <sup>13</sup> O autor ressalta, porém, que a memória social "só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida [pessoal] nos apresentaria dele um quadro bem mais contínuo e mais denso." <sup>14</sup>

Aplicando as considerações de Halbwachs ao conto em análise, verifica-se a presença de elementos indicativos do processo de formação de uma memória coletiva do grupo social de marginalizados. Esse processo diz respeito às histórias, repassadas de

<sup>12</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. op. cit., p. 30.

<sup>13</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. op. cit., p. 73.

<sup>14</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. op. cit., p. 73.

boca em boca nos salões, sobre os sucessos e insucessos de malandros do pano verde. Estas histórias têm como finalidade formar o “código de honra” de quem sobrevive às custas do ritual do jogo nas mesas de sinuca e acrescentar um quê de aura mística à atividade do “joguinho”.

Essa transmissão de traços de memória social surge quando Bacanaço e Perus, sentados em um salão de jogo da Lapa, esperam Malagueta aparecer. Enquanto aguardam, recordam e comentam a história do malandro Bacalau, o qual arrancou, jogando sinuca, vinte contos de um trouxa chamado Sorocabana, mas cometeu o erro de não dar “agradados” à curriola do salão, o que era de praxe, irritando esta e levando-a a buscar vingança.

A turma se mordeu, com aquilo a turma se queimou. Malandro ganhar vinte contos, não dar mimo a ninguém, não distribuir as estias! Que malandro era aquele? Aquilo era um safado precisando de lição. A curriola se enfezou. Era mancada, pouco caso, era desdenhar, desconsiderar, que diabo! Afinal, quando Bacalau estava com a fome, sabia muito bem pedir e sempre lhe arranjavam algum para que o vagabundo se endireitasse, tirando o pé da lama. Como podia, agora que tinha de sobra...<sup>15</sup>.

A história desastrosa do comportamento de Bacalau é contada por Bacanaço, embora Perus também a conheça. O menino, porém, por respeito, apenas ouve em silêncio e meneia a cabeça em concordância. Isso mostra que as histórias, casos e causos são narrados constantemente pelos mais velhos aos mais novos, como forma de fortalecer a coesão do grupo social de marginalizados que vive em torno dos salões de sinuca (donos de muquinfos, jogadores, trouxas e prostitutas) e criar uma espécie de memória coletiva que funciona como um padrão de conduta a ser seguido ou evitado, conforme o caso.

No conto em pauta, as lembranças e memórias das façanhas dos mestres do pano verde, fracassados ou não, servem com instrumento de conscientização dos novos aspirantes a pertencentes ao mundo da sinuca acerca dos perigos e ameaças que esperam a quem se dispõe a adentrar esta espécie amorfa de grupo social. As histórias variadas tornam-se condensações de arquétipos quase anônimos de tacos perdedores e ganhadores, de gente que havia mudado de vida por um golpe de sorte e saído daquele meio. “Fala de bordel, falavam de casos passados, [...]. Fulano fez, fez, acabou lá na cadeia; beltrano deu sorte, levantou duzentos contos nos cavalos, arrumou-se na vida — hoje é dono disso e

---

<sup>15</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas...** op. cit., pp. 101-102.

daquilo; mas um outro, seu parceiro, maconhava com exagero e endoideceu [...].”<sup>16</sup> Os casos fortalecem a memória coletiva como preconizado por Halbwachs.

O caráter social da memória, observado por Halbwachs, se manifesta, de forma destacada, pelo uso da linguagem, pois os membros de determinado grupo se comunicam por meio desta. Assim, por exemplo, os atos de narrar e lembrar são constituídos a partir da linguagem, a qual reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão variadas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes.

Este caráter social desempenhado pela linguagem é nitidamente perceptível no conto joaoantoniano, podendo ser chamada de linguagem malandra. A começar pela saudação costumeira que um sinuqueiro endereça a outro quando este chega ao salão de jogo: “Olá, meu parceirinho! Está a jogo ou a passeio?” A pergunta, além de estabelecer contato e permitir o reconhecimento mútuo, também serve para avaliar se vale a pena propor uma partida ao recém-chegado ou se este está “quebrado”, isto é, sem dinheiro.

Se as saudações servem para reconhecimento, os palavrões e xingamentos funcionam não apenas como válvula de escape para as tensões do jogo, mas também como forma de despiste, como forma de enganar os demais malandros presentes, impedindo-os de perceber um conluio ou “marmelo”, na linguagem dos malandros. João Antônio descreve o comportamento dissimulado de Bacanaço e Perus, ao se encontrarem num salão na Lapa. “mas se cumprimentavam aos palavrões. Quando se topavam, por malandragem ou negaça do joguinho, se encaravam. Picardia. E quem não soubesse diria que acabariam se atracando. Um querendo comer o outro pela perna, dizendo desconsiderações”.<sup>17</sup>

Ao demais, a linguagem própria dos marginalizados é a própria matéria-prima com que o conto é feito e os diversos vocábulos de significados obscuros reconstroem, para o leitor, o código secreto dos malandros. Os trouxas, os otários, por exemplo, são referidos como “cavalo-de-teta”, “coió-sem-sorte” ou “pixote”. Os bons jogadores, por sua vez, são os “tacos” e, dependendo do tipo de jogo que praticam, são classificados como “embocadores” ou dissimuladores, como “atiradores”, como “amarradores” ou “trancadores”. Malagueta era um trancador, um amarrador cuja especialidade era

<sup>16</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas...** op. cit., pp. 124-125.

<sup>17</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas...** op. cit., p. 100.

“espetar”, deixar os outros jogadores em sinuca, isto é, com a bola em posição difícil de ser atingida. Bacanaço e Perus eram atiradores, especializados em jogadas com efeito e arremates longos.

O emprego magistral da linguagem malandra no conto tem o dom de tornar o leitor, em pouco tempo, “familiarizado” com o código dos malandros. Código este que passa, então, a fazer parte da “paisagem” da narrativa. O conto não seria o mesmo se não fossem as expressões com duplo sentido e o uso da gíria dos salões de sinuca.

Na introdução de sua obra *Os melhores contos: João Antônio*, Antônio Hohlfeldt considera que a primeira fase da produção literária joaoantoniana, que, inclui *Malagueta*, *Perus e Bacanaço*, caracterizou-se, essencialmente por ser uma “produção de ficção, um pouco puxada ao depoimento-memorialístico [...] porque constitui-se de uma memória do passado, e neste sentido, a memória reorganiza os fatos, valorizando-os de forma diversa.”<sup>18</sup> Nessa linha de pensamento, João Antônio afirmou que seu livro era “simplesmente uma aventura noturna que cansei de viver logo depois de sair do quartel. [...] não imaginei nada na história de Malagueta. Simplesmente foi a coleta de uma **experiência vivida** numerosas vezes e que ainda hoje se vive [grifo meu].”<sup>19</sup>

A pergunta que se estabelece é: o conto de João Antônio é uma autobiografia na verdadeira acepção da palavra, uma narrativa contendo elementos de depoimento-memorialístico, como defende Hohlfeldt, ou uma narrativa construída a partir do alinhavar de experiências esparsas vividas pelo autor João Antônio?

Walter Benjamin apresenta uma distinção entre memória “voluntária” e “involuntária”. A “voluntária” está “à disposição da inteligência,”<sup>20</sup> sempre pronta a responder ao apelo da atenção. Desta “memória voluntária”, ocasionada, por exemplo, por uma imagem ou pela fotografia, se pode dizer que “as informações sobre o passado, por ela transmitidas, não guardam nenhum traço dele.”<sup>21</sup> Segundo Benjamin, o passado vivo seria trazido pela “memória involuntária”, provocada pelo contato com qualquer objeto material “fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação.”<sup>22</sup>

<sup>18</sup> HOHLFELDT, Antônio. *Os melhores contos*: João Antônio. São Paulo: Global, 1997, p. 5.

<sup>19</sup> ANTÔNIO, João. *Malagueta, Perus e Bacanaço*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 5.

<sup>20</sup> BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo...*, op. cit., p. 106.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Idem.

Para Benjamin, a experiência (*Erfahrung*) deve ser compreendida como um conhecimento obtido sem intervenção da consciência, e que pode absorver os estímulos e fazer deles memória, história, densidade subjetiva. Por outro lado, a vivência (*Erlebnis*) é a experiência vivida monitorada pela consciência, que transforma o vivido numa impressão forte e produz efeitos imediatos. A sensibilidade produzida pela onipresença das situações de choque implica que a consciência predomine sobre as impressões mnemônicas inconscientes. A vivência (*Erlebnis*) torna-se predominante e o vivido não pode ser integrado à memória inconsciente como experiência (*Erfahrung*), perdendo o potencial poético daquilo que emerge como memória involuntária.

Ao analisar o caráter da autobiografia, Philippe Lejeune, citado por Alberti (1991), tenta definir autobiografia como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, frequentemente mantendo o foco mais sobre sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade.”<sup>23</sup> Em seguida, compara tal definição a outras modalidades de discurso que possuem semelhança com esta, como memórias, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário íntimo, auto-retrato ou ensaio.

O resultado dessa comparação indica que a autobiografia é, principalmente, uma narrativa dotada de perspectiva retrospectiva e cujo assunto ou foco principal seria a vida individual. Também se verifica, de forma implícita, a necessidade de haver uma identidade entre autor, narrador e personagem. Esses três elementos, porém, não precisam marcar presença em todas as partes de uma autobiografia. Basta predominarem no conjunto da obra.

Assim sendo, não se pode caracterizar *Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço* como autobiografia, pois nenhum personagem principal leva o mesmo nome que o do autor, João Antônio, e também não há referências explícitas sobre episódios da vida desse autor.

Quanto à classificação do conto por Hohlfeldt como um “depoimento-memorialista”, esta não possui muito fundamento, pois o exercício de memória de João Antônio objetiva, principalmente, transmitir ao leitor uma ideia, uma imagem vívida do mundo dos marginalizados e excluídos a partir do ponto de vista destes. Mas sem

---

<sup>23</sup> ALBERTI, Verena. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito na narrativa. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 4, n. 7, 1991, p. 10.

constituir um “depoimento” político-social. Coincidentemente, João Antônio declarou, enfático, que “de um jeito ou de outro, o líquido e certo é que *Malagueta Perus e Bacanaço* é, talvez, mais sinuca que literatura.”<sup>24</sup>

A definição do conto em questão como sendo uma narrativa composta por diversas experiências esparsas, que foram reunidas e condensadas pelo autor sob um único título, parece ser mais apropriada. Com base na apreciação que Benjamin faz da memória, Conclui-se que o conto joaoantoniano se enquadra dentro da descrição de experiência vivida, pois a vivência (*Erlebnis*) é a experiência vivida monitorada e dirigida pela consciência, que transforma o vivido numa impressão forte e produz efeitos imediatos.

Conclui-se por fim, que o efeito das características memorialistas do conto analisado é forjar uma imagem clara do mundo dos jogos de sinuca a partir da aglutinação e depuração de diversas experiências vividas por João Antônio, nos salões frequentados ao longo das madrugadas. *Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço* representam colagens de histórias e “causos” passados de boca em boca no meio ambiente dos salões de sinuca e cristalizados na narrativa como tendo sido experienciados por um só personagem em particular. Assim sendo, é possível deduzirmos que João Antônio não conheceu apenas um, mas vários *Malaguetas*, ou *Perus* ou *Bacanaços*.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito na narrativa. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 4, n. 7, 1991. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/148.pdf>>. Acesso em: 12/08/2008.

ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001.

———. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987.

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

---

<sup>24</sup> ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & Malhação do Judas...** op. cit., p. 323.

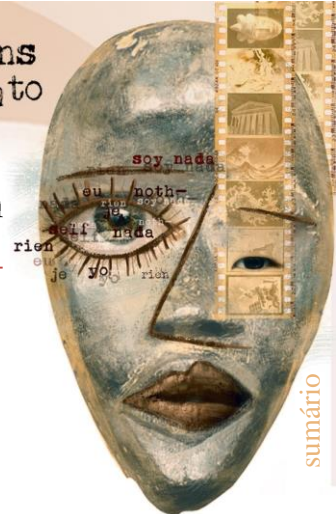
BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas vol. III. Tradução: José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOHLFELDT, Antônio. **Os melhores contos**: João Antônio. São Paulo: Global, 1997.

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.





**O “ESPAÇO” ENQUANTO CATEGORIA LITERÁRIA  
ANALISÁVEL NA POESIA CONTEMPORÂNEA**

Diamila Medeiros dos Santos (mestranda) - UFPR

Os séculos XVIII e XIX trouxeram consigo uma nova ordem estrutural ao Ocidente que podemos entender como a Modernidade em seu estado avançado. A Revolução Francesa depôs a aristocracia; a Revolução Industrial instaurou a era da produção massiva de bens e da reprodução ostensiva do capital; a noção de Estado-nação efetivou-se como o princípio básico da organização política democrática e nacionalista, e a cidade tornou-se o habitat do homem.

A constituição do espaço urbano como o concebemos na contemporaneidade é talvez o traço mais distintivo dessa Modernidade que vem se enunciando desde o século XVI. A vida nas cidades tem sido não só objeto de teorizações filosóficas, políticas, sociais e arquitetônicas, como também matéria poética constante, na tentativa do homem de entender-se em meio a uma espécie de nova ordem caótica. A partir de uma análise materialista, podemos entender que a mudança organizacional (técnica, social, política) pela qual passaram os grandes centros ocidentais nos últimos séculos resultou em alterações significativas nas percepções estéticas da humanidade. Dessa forma, pode-se compreender a produção estética de alguém como Charles Baudelaire, o poeta fascinado pela multidão da Paris de meados do XIX, na qual buscava exatamente uma maneira de compreender o fluxo transitório e ininterrupto – por mais paradoxal que soe – ao qual estava submetida essa Modernidade inescapável.

Cerca de um século e meio depois, colocam-se várias questões: ainda estamos a presenciar esse movimento ou já vivemos a ruptura (provavelmente no período pós-guerra do meio do século passado) e entramos no que tem sido denominado “pós-modernidade”? E, aliando-se a isso, se houve alguma espécie de ruptura, estamos construindo, no presente, outras modalidades estéticas, alguma espécie de *lírica pós-moderna* ou estamos dando continuidade ao projeto estético da modernidade? Nossas possibilidades contemporâneas de “representação” poética ainda coincidem, em algum

grau, com o tipo de perspectiva dos primeiros modernistas? A cidade ainda se constitui como um objeto de tamanho interesse por parte de nossos escritores contemporâneos como o foi anteriormente? E, se obtivermos uma resposta afirmativa, como se dá a alocação deste tema nas produções de nosso tempo? De que *forma* nossos poetas têm inserido a matéria poética das cidades, o espaço das cidades, em seu lirismo?

Neste sentido, interessa-nos, no presente trabalho, discutir a categoria do espaço como parte da análise não só dos textos em prosa (como contos, crônicas e romances), como normalmente se observa, mas também dos poemas. E essa discussão se baseará, principalmente, na relação que a poesia estabelece com o espaço dos grandes centros metropolitanos.

Para tanto, analisaremos aqui, detidamente, dois poemas publicados na primeira década do presente século. Em um primeiro momento, será “Sítio” de Claudia Roquette-Pinto, publicado em *Margem de Manobra* (2005):

Sítio

O morro está pegando fogo.  
O ar incômodo, grosso,  
faz do menor movimento um esforço,  
como andar sob outra atmosfera,  
entre panos úmidos, mudos,  
num caldo sujo de claras em neve.  
Os carros, no viaduto,  
engatam sua centopéia:  
olhos acesos, suor de diesel,  
ruído motor, desespero surdo.  
O sol devia estar se pondo, agora  
\_ mas como confirmar sua trajetória  
debaixo desta cúpula de pó,  
este céu invertido?  
Olhar o mar não traz nenhum consolo  
(se ele é um cachorro imenso, trêmulo,  
vomitando uma espuma de bile,  
e vem acabar de morrer na nossa porta).  
Uma penugem antagonista  
deitou nas folhas dos crisântemos  
e vai escurecendo, dia a dia,  
os olhos das margaridas,  
o coração das rosas.  
De madrugada,  
muda na caixa refrigerada,  
a carga de agulhas cai queimando  
tímpanos, pálpebras:  
*O menino brincando na varanda.*

*Dizem que ele não percebeu.  
De que outro modo poderia ainda  
ter virado o rosto: - Pai!  
acho que um bicho me mordeu! assim  
que a bala varou sua cabeça?* (PINTO, 2005, p. 11-12)

O poema acima foi inicialmente publicado na Revista Inimigo Rumor, em 2001, e posteriormente incluído no livro *Margem de Manobra* (2005), obra que, embora não abandone o tom intimista que a autora vinha assumindo em seus livros anteriores, se ocupa também em olhar para os dados de violência na sociedade brasileira contemporânea.

Nele acompanhamos, gradualmente, um ambiente de hostilidade que vai se construindo, fruto de um intenso mal-estar que o *eu-lírico* deixa nos contaminar. Desde o título: “sítio”, que pode remeter a inúmeras interpretações, entre elas a ideia de um “estado de sítio” – um estado de exceção quando uma situação de calamidade pública se encerra na sociedade –, o poema nos envolve em uma série de imagens nas quais é a cidade, provavelmente do Rio de Janeiro, e os elementos que a compõem, os responsáveis por, através de inúmeros deslocamentos, provocar no leitor o choque diante do desfecho aterrador.

O morro, o sol e o mar – figuras centrais na construção do imaginário em torno dessa cidade brasileira –, são os componentes da paisagem que surgem não como representativos de uma identidade tropical e hedonista, ao contrário, se definem dentro de uma atmosfera de desconforto e opressão. Afinal, a ideia do morro pegando fogo não se relaciona só à ideia do calor, pois essa é uma expressão popular que conota um estado de desordem e conflito generalizado (um estado de sítio?). O sol que “devia estar se pondo agora” não o faz, confirmando a ideia de desordem, ao lado do mar que, se anteriormente trazia consolo, também não o faz, nem mesmo pra quem vive a sua porta (negando também o imaginário que coloca a vida à beira-mar como sinônimo de uma vida agradável, sem enfrentamentos).

O ar não traz uma brisa apaziguadora, refrescante, ao contrário, nos injeta dentro dessa atmosfera hostil que ao lado da centopeia de carros gera um “suor de diesel” – algo de pegajoso e desconfortável. O “caldo sujo de claras em neve” que forma o ar dialoga diretamente com a “espuma de bile” vomitada pelo mar – um cachorro trêmulo –, ao invés de suas brancas e limpas espumas.

De madrugada em um quarto com ar condicionado, ou poderia ser também uma espécie de urna mortuária, afinal, o *eu-lírico* está mudo na “caixa refrigerada”, a notícia que instaurou todo esse mal-estar que vem se assinalando desde o título do poema se materializa em itálico, como quem reproduz diretamente um excerto de um jornal: a morte de um menino, mais uma vítima de bala perdida.

E a maneira como se reproduz a voz infantil (de maneira quase inconcebivelmente ingênua) que *confunde* um tiro com uma picada de inseto termina por levar o leitor a um estado de estupefação absoluto. A bala que atingiu a criança e que era uma “carga de agulhas” queimando o *eu* do poema, acaba atingindo também quem lê o poema, instaurando definitivamente um estado de mortificação.

Embora demonstrativo de uma barbárie absoluta, o poema se constrói como um belo representativo do tipo de *formalização* da crise de que é capaz a poesia moderna. Ao invés de construir de maneira literal um relato sobre uma bala perdida, o poema nos transporta para um tipo de desconforto que mesmo as notícias dos jornais mais sensacionalistas não são capazes de estabelecer. Roquette-Pinto, aos transpor toda tribulação causada por mais uma morte brutal, para o *espaço* da cidade, intensifica também seu alcance e desnaturaliza o caos.

O *real* do trauma pelo qual está passando a família dessa criança jamais poderá ser sentido por aqueles que não sofreram essa perda, no entanto, de alguma forma, o poema consegue nos colocar em um lugar outro de relação com a questão e o faz através das imagens criadas.

A seguir, segue o outro poema que gostaríamos de analisar no presente trabalho: “Vila Socó Libertada” de Marcelo Ariel, publicado em *Tratado dos Anjos Afogados* (2008):

VILA SOCÓ LIBERTADA  
(depois do fogo)  
no outro dia  
(sem poesia)  
as crianças (sub-hordas)  
procuram no meio do desterror  
botijões de gás  
para vender,  
um menino indianizado  
encontra uma geladeira  
pintada por Pollock

dentro o cadáver de uma grávida  
incinerado  
com a barriga estourada  
mão do feto  
devorado  
(por Saturno)  
atravessa as tripas  
sai para o *fora do fora*  
alí ao lado  
onde o silêncio do menino  
é calmo  
(a quietude neutra avalia o inconsolável)  
um jornalista  
a cem metros do projeto  
caminha  
(a câmera-sombra focando um canto)  
atrás dele  
um rapaz  
que julga ver nos escombros  
um Lázaro  
ele corre e ao agarrar um braço  
o braço vem junto e ao ser largado  
no ato  
por um instante entre o chão  
e o espaço é fotografado  
pelo pai de um  
dos meninos do gás

na foto revelada:

uma realidade  
desfocada  
(sem mortos, vivos ou paisagem)  
tudo é uma névoa-nada. (ARIEL, 2008, p. 36-37).

O título “Vila Socó Libertada” faz referência a uma célebre obra literária: Jerusalém Libertada, escrita pelo poeta italiano Torquato Tasso, no século XVI. O poema épico narra os acontecimentos da primeira cruzada cristã contra os muçulmanos com o intuito de libertar o Santo Sepulcro no século XI.

No dia 24 de fevereiro de 1984, um vazamento em um oleoduto da Petrobrás, na cidade de Cubatão-SP, causou uma explosão que atingiu dezenas de barracos que formavam uma favela num região de mangue, chamada Vila Socó, matando um número de pessoas que – até hoje – permanece incerto.

Inicialmente, o poema parece ser meramente referencial ao trazer algumas cenas do dia posterior à tragédia da explosão do oleoduto. As crianças que procuram em meio

ao que sobrou depois do terror (“desterror”) objetos que possam ser vendidos revelam o lado ainda mais indigno da situação, seja por nos confrontar com a miséria de vender botijões de gás para se obter algum dinheiro ou seja por encontrar um corpo de uma grávida com a barriga estourada. Mas, a imagem é deslocada, quando o poeta insere Saturno e coloca a cena em um plano metafórico. A metáfora é ainda ratificada nos versos seguintes, nos quais as tripas que estão “fora do fora” são atravessadas pelo deus Saturno.

Interessante é observar a ironia do poeta ao incorporar a imagem do pintor norte-americano Jackson Pollock. A geladeira, de acordo com o poema, foi pintada por Pollock porque, provavelmente, já não parece mais uma geladeira. Invocar o nome do expressionismo abstrato parece refletir sobre o quanto a obra de arte, por mais afastada das propostas figurativas que seja, como é o caso do expressionismo de Pollock, apontam sempre para algum referente no mundo, pois parece-nos que não se faz arte sem traçar-se algum tipo de relação com a experiência dos fatos e objetos do mundo. O que converte este real em arte é o tipo de trabalho que se faz sobre esse referente, no caso de Pollock, com as tintas, no caso de Ariel, com as palavras.

Em seguida, a figura do jornalista entra no poema caminhando ao tentar registrar as imagens grotescas que o próprio poema descreve. Então um dos pais daqueles meninos que buscam os botijões de gás fotografa (guarda na memória) um braço arrancado de um corpo. Mas, no trabalho de fotografar – o que nos parece a possibilidade mais exata de captar o *real* – o poema reconhece exatamente o contrário: a impossibilidade total de apreender o real à medida que na foto revelada o que se vê é uma realidade desfocada, uma “névoa-nada”. Aqui, mais uma vez, podemos verificar o quanto esse espaço de representação do real é transfigurado em outro tipo de espaço: o poema aponta para a lacuna essencial da linguagem em refletir o real e assim, nesse espaço do poético, o que se constrói é a consciência da impossibilidade da representação, pois o real já é em si mesmo um fragmento. As tripas que estão “fora do fora” são também o “fora do fora” da linguagem em relação à experiência.

Dessa forma, os poemas, tanto de Roquette-Pinto quanto de Ariel, estabelecem relações com o caos da vida urbana de *formas* diferentes, mas igualmente válidas. No primeiro poema, a escritora se vale de inúmeros aspectos da própria cidade para criar certa atmosfera de apreensão da tragédia. No segundo, Ariel nos propõe um passeio por

outras referências artísticas de maneira a nos dizer que o *real* do trauma não é verbal, mas pode ser dizível, ressimbolizado.

No entanto, em ambos, a cidade representa não apenas um objeto de denúncia social denotando certo “engajamento” desgastado, mas sim um lugar no qual se pode estabelecer outras significações para a tragédia, afinal, como já mencionado, esse é, por excelência, o habitat do homem moderno.

Na introdução do livro *Como e porque ler a poesia brasileira do século XX*, Ítalo Moriconi, ao traçar algumas das possíveis distinções entre a linguagem poética e as demais, nos lembra que a noção de “poesia” transcende a ideia de certa organização formal tipicamente literária. Seria necessário, para o autor, que descobríssemos a “poesia da vida” para que pudéssemos nos relacionar com a “poesia do verso”. No entanto, a poesia, em ambos os casos, não se restringe a formulações sobre o belo: a poesia da vida surge também do que nela há de trivial, grotesco, assustador e se converte, através de uma elaboração outra da linguagem, na poesia do verso.

No trecho no qual explicita essas questões, Moriconi usa uma expressão interessante: “Brutalidade jardim” (MORICONI, 2002, p. 9). Isso faz com que a qualidade do que é brutal ganhe outras nuances ao ser colocada junto da palavra jardim, pois deixa de ser repelente e torna-se objeto de contemplação estética e crítica. E essa parece ser uma das aptidões da linguagem poética, sobretudo na modernidade: construir outras significações (jardins) para o que se tem como um dado que anteriormente não seria matéria poética (brutalidade).

Pensar sobre alguns dos aspectos que compõem o olhar poético que contempla e reconfigura essa “brutalidade jardim” é uma possibilidade muito frutífera para considerarmos a produção poética contemporânea, como pudemos observar nos poemas acima. Tanto “Sítio” quanto “Vila Socó libertada” são representativos de uma perspectiva que se estabelece justamente por um olhar que contempla a brutalidade e a converte em jardim. Neste sentido, o *espaço*, sobretudo, da cidade, se converte como um poderoso complexo de matéria poética. Seja através de aproximações ou de afastamentos em relação a ele.

Luis Alberto Brandão, em seu texto “Breve história do espaço na Teoria da Literatura”, onde aponta algumas tendências da Teoria Literária do século XX no que concerne à abordagem do espaço, ao falar da “historicidade do espaço”, destaca o estudo

“das transformações da mais persistente e complexa forma de organização espacial humana: a cidade” (BRANDÃO, 2005, p. 116) como uma das linhas de força desse tipo de perspectiva, o que nos parece muito válido.

E parece ser justamente esse o tipo de questão que os olhares poéticos aqui apresentados parecem tentar captar: o das transformações, pois tanto a violência urbana quanto a violência da exploração do capital que vemos em Ariel – a brutalidade – são resultados de profundas mudanças sociais que interferem diretamente no espaço da cidade. E, se essas mudanças são potencialmente nocivas, se constituem ainda assim como instrumentos potentes enquanto matéria poética, o que torna o *espaço* uma categoria plenamente analisável também na poesia e não só nos romances e contos como normalmente se observa.

O que vemos, no entanto, é a amplificação da potência representativa através do trabalho de linguagem estabelecido por cada um dos poetas, dentro de suas propostas estéticas individuais. Se em Roquette-Pinto é através de um tom mais intimista, que nos conduz pouco a pouco ao desconforto dramatizado pelo eu-lírico, em Ariel é através de seu caminhar pela tradição artística ocidental e por suas questões quanto a própria possibilidade de representação da barbárie. O que nos aponta, não para uma tendência, mas para formas diferentes de matização da experiência urbana colocadas não em oposição, mas lado-a-lado, construindo um escopo mais amplo, ainda a ser explorado.

#### Referências Bibliográficas

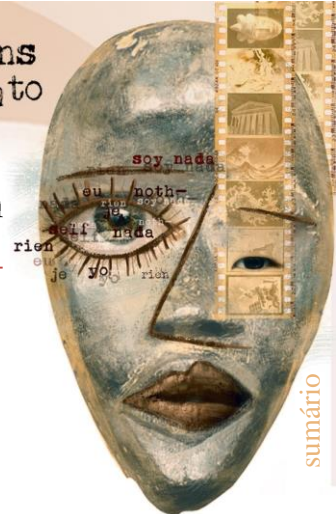
ARIEL, Marcelo. **Tratado dos Anjos Afogados**. Caraguatatuba-SP: LetraSelvagem, 2008.

BRANDÃO, Luis Alberto. “Breve história do espaço na Teoria da Literatura”. Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, n. 19, ano 14, p. 115-134, 2005.

MORICONI, Italo. **Como e porque ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PINTO, Claudia Roquette. **Margem de manobra**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2005.





**O FUTURO PELO RETROVISOR: ASPECTOS DO ROMANCE  
BRASILEIRO NO SÉCULO XXI**

Alessandra Cristina Valério - UNESPAR /Unioeste

**RESUMO:** O presente estudo visa investigar o que, em recente coletânea de ensaios e de título bem sugestivo: *O futuro pelo retrovisor: inquietudes da literatura brasileira contemporânea*, as autoras, entre as quais, Paloma Vidal (2012) afirma caracterizar a produção literária do século XXI (de autores como Daniel Galera, Adriana Lisboa, Adriana Lunardi, Michel Laub), ou seja, a sua *contemporaneidade*, segundo a definição de Adorno (2009). Isso porque, para as autoras, a literatura do presente vem reivindicando um constante *anacronismo*, compreendido como uma posição de *distanciamento crítico* em relação às exigências do presente, aliada a uma *revisitação autorreflexiva* do repertório da tradição. A metáfora ressignificada “futuro pelo retrovisor”, que retoma a expressão de Marshall McLuhan, expressa com propriedade esse impulso da literatura em deslocar-se do presente, voltando seu olhar ao passado, especificamente, para a tradição, o que equivale dizer: para si mesma. Leyla Perrone-Moisés (2012), também identifica, nesta parcela da produção literária, uma espécie de reabilitação crítica e criativa de estéticas canônicas por uma prosa de *tom ensaístico*, que pode ser lida, sobretudo, como resistência a uma demanda expandida e já esgotada por expressões literárias de entretenimento. É o que ela designou como *literatura exigente*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Brasileira Contemporânea; Anacronismo; Autorreflexividade.

Em recente conferência para o *Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea* (2013), a professora Beatriz Resende ressaltou diversidade e a heterogeneidade temática e estética que marcam as produções literárias do presente e o convívio mais tolerante entre elas, o que pode ser visto como um terreno fértil das possibilidades. Regina Zilberman (2010), no estudo *Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI*, afirma que a literatura brasileira encontra-se em momento bastante favorável em relação ao seu passado recente, contribuem para isso: a ampliação dos suportes de circulação dos textos, a partir da expansão da internet, que fez aumentar consideravelmente o número de autores e leitores (sem situar essa questão no âmbito do valor literário); a multiplicação de pequenas editoras alternativas com nichos superespecializados de mercado (como por exemplo, a *Edith* de Marcelino Freire e a *Livros do Mal* fundada por Daniel Galera); as iniciativas que buscam dar visibilidade às manifestações literárias não-canônicas e ex-cêntricas como Ferréz e a chamada *Literatura Marginal*, e o movimento *Literatura Silvestre*, encabeçado por Felipe Pena, que visa arregimentar leitores por meio de uma

literatura de entretenimento, acessível a todos, ou ainda as diversas antologias que reúnem textos de literatura feminina ou *queer*. Assinala-se também, nesse contexto, a gradativa expansão das feiras e concursos literários que favorecem a divulgação das novas publicações assim como contribuem para a estabilização profissional dos escritores.

Em meio a essa multiplicidade de projetos e iniciativas literárias, não é nada simples arriscar um apontamento de tendências ou estéticas que possam reunir, de modo descomplicado, o conjunto de produções do século XXI, sob a égide de nomenclaturas autoevidentes. Mesmo a expressão “contemporâneo”, recorrentemente, empregada para designar a comunhão de pressupostos e perspectivas por grupos que compartilham a mesma condição temporal, exige uma revisão cuidadosa de seu uso. Isso porque, como problematizou o conhecido ensaio *O que é o contemporâneo?* de Agamben (2009), o termo evoca a noção de *intempestivo*, que remete à percepções e sensibilidades não coincidentes com as dominantes de um determinado tempo. Desse modo, para ser contemporâneo, há necessidade de o sujeito não estar totalmente identificado a sua própria época, ou seja, que exista uma certa desconexão, um desacordo com as perspectivas de seu contexto temporal para que se possa obter o distanciamento necessário a uma visão mais efetiva do próprio lugar que se ocupa. Contudo, Agamben (2009) ressalva que, mesmo existindo essa possibilidade de dissociação, não significa que contemporâneo seja aquele que vive em outro tempo, já que seria impossível um descolamento total de todos os condicionantes de uma época. Nas palavras do filósofo: “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p.62).

Pois, é justamente essa acepção do termo “contemporâneo”, associada à ideia de disjunção de anseios entre o indivíduo e seu tempo e que o leva a buscar certo distanciamento crítico do seu presente que permitiu puxar alguns fios que ligam, de algum modo, pressupostos comuns acerca do fazer literário no início deste século. Como bem observou Susana Scramim (2007, p.251-252, *grifo nosso*):

Os “escritores do presente” não são necessariamente contemporâneos, mas produzem um **pensamento comum** acerca do literário cujo efeito não é o de reuni-los em grupos, mas o de criar uma comunidade sem laços, uma **comunidade de singularidades** movidas por um mesmo desejo de fazer arte. (...) As obras que consideraremos portadoras desses estratos de tempo “presente” serão aquelas que lograram **selecionar valores** que

se encontram formalizados numa economia de afetos, que não são precisamente coincidentes com os da atualidade.

Mas quais são esses valores que podem conectar impulsos artísticos tão heterogêneos? Numa coletânea de ensaios recente e de título bem sugestivo: *O futuro pelo retrovisor: inquietudes da literatura brasileira contemporânea*, as autoras, entre as quais, Paloma Vidal (2012) argumenta que uma parte da produção literária do século XXI (de autores como Daniel Galera, Adriana Lisboa, Adriana Lunardi, Michel Laub) se caracteriza por ser, justamente, *contemporânea*, segundo a definição de Adorno (2009). Isso porque, para as autoras, a literatura do presente vem reivindicando um constante **anacronismo**, compreendido como uma posição de **distanciamento crítico** em relação às exigências do presente, aliada a uma revisitação **autorreflexiva** do repertório da tradição. Nesse sentido, é possível perguntar:

Não seria contemporâneo justamente aquele capaz de se deslocar do presente e não tanto quem se identifica de maneira imediata com o novo ou a novidade? Refletir sobre a própria condição não implicaria também, necessariamente, uma tomada de distância? (CHIARELLI, DEALTRY, VIDAL, 2012, p. 07).

A metáfora ressignificada “futuro pelo retrovisor”, que retoma a expressão de Marshall McLuhan, expressa com propriedade esse impulso da literatura em deslocar-se do presente, voltando seu olhar ao passado, especificamente, para a tradição, o que equivale dizer: para si mesma. **Contemporânea**, portanto, não no sentido de identificar-se com o novo, mas de afastar-se reflexivamente das imposições do presente, orientada por uma necessidade de distanciamento para melhor visualizar o próprio lugar e seu entorno e proporcionar certo efeito de perspectiva. Para Karl Erik Schollhammer (2009, p.12), essa **contemporaneidade** da literatura relaciona-se também um abandono da “busca modernista por um presente de novidade e inovação, que certamente foi um mote importante da literatura utópica, visando arrancar o futuro embrionário do presente pleno recriado na literatura”. Nesse sentido, para os escritores do século XXI, o presente só é experimentado como um encontro falho, um “ainda não” ou um “já era”, um tempo em que incidem temporalidades múltiplas, e no qual, o passado emerge de modos radicalmente distintos do que era para as gerações anteriores.

O passado apenas se presentifica enquanto perdido, oferecendo como testemunho seus índices desconexos, matéria-prima de uma pulsão arquivista de recolhê-lo e

reconstruí-lo literariamente. Enquanto isso, o futuro só adquire sentido por intermédio de uma ação intempestiva capaz de lidar com a ausência de promessas redentoras ou liberadoras. (SCHOLLHAMMER, 2009, p.13).

Leyla Perrone-Moisés (2012), também identifica, em certa parcela da produção literária do presente, uma espécie de reabilitação crítica e criativa de estéticas canônicas por uma prosa de **tom ensaístico**, que pode ser lida, sobretudo, como resistência a uma demanda expandida e já esgotada por expressões literárias de entretenimento. É o que ela designou como “literatura exigente”, ao analisar obras de autores como Julián Fuks, Evando Nascimento, Adriana Lisboa, Juliano Garcia Pessanha e André Queiróz.

Após ter consolidado uma literatura vendável, o Brasil vê florescer uma geração de autores que praticam uma "literatura exigente", "de proposta". Herdeira das vanguardas do século 20, a prosa desses autores é marcada pelo **ensaísmo**, pelas artes plásticas e pela recusa da linearidade narrativa. (...) São obras de gênero inclassificável, misto de ficção, diário, ensaio, crônica e poesia. (...) exigem leitura atenta, releitura, reflexão e uma bagagem razoável de cultura, alta e pop, para partilhar as referências explícitas e implícitas. A linhagem literária reivindicada por esses autores é constituída dos mais complexos escritores da alta modernidade: Joyce, Kafka, Beckett, Blanchot, Borges, Thomas Bernhard, Clarice Lispector, Pessoa. (PERRONE-MOISÉS, 2012, *grifo nosso*).

Trata-se de uma escrita “desacelerada”, no sentido de que preza pelo acabamento do texto, pelo emprego cuidadoso da linguagem poética e metafórica, pela experimentação da forma, pelo jogo criativo e metaficcional, instaurado a partir de diversas referências e até por uma certa erudição. Os apontamentos de Godofredo Oliveira Neto (2010, p.07) convergem nessa mesma direção: em verificar a emergência de uma prosa mais densa e bem escrita e a opção por uma linguagem mais leve, “além da diminuição drástica do emprego do palavrão, da violência gratuita e da crueldade”. Orientando-se por este último aspecto, é possível localizar, nesse conjunto literário, o que Denílson Lopes (2007), ao buscar nomear as produções de Michel Laub e Adriana Lisboa, identificou como “estética da delicadeza”. Tal proposta refere-se à presença de uma literatura que investe na minúcia, no detalhe, na sutileza, privilegiando o implícito e o silêncio e a reflexividade, que seria a contraface das narrativas que tematizam o “peso” de um mundo dominado pela lógica do consumo e voracidade informacional e imagética,

o quereforça a condição anacrônica, apontada por Paloma Vidal (2012). Essas obras constituiriam uma espécie de **resistência** e contrapelo da “estética do choque”, pautada na banalização da violência e no gosto pelo abjeto, que predominou na cena literária desde os anos 90.

Para Susana Scramim (2007), as escrituras contemporâneas revelam uma forte opção por um modelo de **arte produtora de saberes**, fornecedora de matrizes cognitivas, de formas de conhecimento e de crítica, porque exploram, articuladamente, categorias textuais, artísticas e de pensamento: “Nesse sentido, (...) a literatura do presente é ficção no mesmo momento em que é ensaio ou crítica, no entanto, sendo ao mesmo tempo todas essas modalidades discursivas, não é nenhuma delas autonomamente.” (SCRAMIM, 2007, p.253). Essa **dicção ensaística** da prosa contemporânea que advém, principalmente, da convergência do discurso crítico com o ficcional e da construção de uma “ficção-dobradiça” que mobiliza operadores textuais híbridos, instaurando uma ambivalência que permite diversas chaves interpretativas e diferentes percursos de leitura. O jogo prismático se acentua ainda mais quando são inseridos, nas tramas, signos provenientes da cena enunciativa como: rascunhos, anotações, trechos de diários e demais textos que documentam o processo criativo da escrita, ou ainda, a presença de personagens-escritores (que remetem ao autor empírico) ou a ficcionalização de personalidades canônicas do mundo literário. Trata-se de estratégias que desarticulam os limites da recepção dos textos, permitindo uma leitura não-convencional do romance, seja pela chave ensaística ou mesmo biográfica.

Essa condição “exigente” de uma **literatura ensaística, produtora de conhecimento**, para Leyla Perrone-Moisés (2012), está relacionada às modificações substanciais na formação acadêmica e profissional do escritor neste início de século: “Os autores dessas novas obras nasceram quase todos por volta de 1960 e 70, a maioria passou por ou está na universidade, como pós-graduando ou professor, o que lhes fornece boa bagagem de leituras e de teoria literária”. De fato, dentre os escritores que se destacaram em indicações a prêmios e projeções na mídia, a partir dos anos 2000, há um número significativo de mestres e doutores na área de Letras e afins<sup>1</sup> e que exercem (ou

---

<sup>1</sup>De todos os autores que figuram nas listas de finalistas dos Prêmios Jabuti, Portugal Telecom e São Paulo Literatura, no período de 2005 a 2012, estreadores ou veteranos, 43% são mestres ou doutores nas áreas de Letras ou Comunicação. É o caso, por exemplo, de Cristóvão Tezza, Bernardo Carvalho, Rodrigo Lacerda,

exerceram) funções acadêmicas como pesquisadores ou professores. Estes dados indicam, sobretudo, um novo rumo na profissionalização do escritor e o crescente papel que a universidade vem assumindo junto ao campo literário, sobretudo, com a expansão dos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa (PUC-RS) ou programas que incentivam a criação literária, por meio da possibilidade de escritores apresentarem obras ficcionais como resultados finais de suas pesquisas, é o caso da UERJ e da USP.

Os reflexos dessa nova conjuntura podem ser observados, por uma chave comparativa, na seleção e recorte dos aspectos da vida literária que são tematizados, ficcionalmente, nas obras do presente em relação às obras produzidas nas décadas de 80 e 90. Nas escritas de caráter metaficcional do passado recente, sobressaem-se as encenações dos embates do autor com o campo literário, a dramatização de seus conflitos com o público leitor, com a crítica e, principalmente, com os editores. Barbieri (2003) aponta essa tematização metaficcional da condição do escritor brasileiro juntamente com o intercâmbio de signos de outros sistemas semióticos (intermedialidade) como os traços mais significativos da ficção das duas últimas décadas do século XX. Essa peculiaridade, segundo a autora, está relacionada à expansão do mercado editorial brasileiro e aos dilemas vividos pelo escritor, defrontado com uma nova realidade: a de mercado. A ampliação mercadológica trouxe consigo a possibilidade da profissionalização e da sobrevivência pela própria pena, mas também inseriu o autor numa lógica de consumo e na disputa por espaço com os produtos midiáticos (best-sellers, quadrinhos).

Cada vez mais acuados pelo poder de alcance dos artigos da cultura de massa (cinema, TV), os autores passaram a incorporar aspectos da linguagem midiática em seus textos para buscar acesso aos leitores, ao mesmo tempo em que, não-rendidos, procuravam formas de encenar o conflito no tecido da própria ficção. É a estratégia presente, por exemplo, em *Bufo & Spallanzani* (1985, p.170) de Rubem Fonseca:

---

Adriana Lisboa, Tatiana Salem Levy, Julián Fuks, Ricardo Lísias, Cíntia Moskovich, Adriana Lunardi. Embora esse número não constitua a realidade da maioria dos escritores do grupo, é uma parcela bastante significativa do segmento. É também notável o número de professores universitários e pesquisadores ligados a Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, que chegam a compor 32% do quadro. São comuns nomes como: Maria Esther Maciel (UFMG), Rubens Figueiredo (PUC-Rio), Flávio Carneiro (UERJ), Luciana Hidalgo (UERJ), Altair Martins (Unisinos), Marcos Siscar (Unicamp), Marco Guimarães (UFRR), Oscar Nakasato (UTFPR), Carlos Nascimento Silva (UERJ), Teixeira Coelho (USP), Miguel Sanches Neto (UEPG).

Voltei para o quarto e tentei escrever Bufo & Spallanzani. [...] “Não inventa, por favor. Você tem leitores fiéis, dê a eles o que eles querem”, dizia meu editor. A coisa mais difícil para o escritor é dar o que o leitor quer, pela razão muito simples, de que o leitor não sabe o que quer, sabe o que não quer, como todo mundo; e o que ele não quer de fato, são coisas muito novas, diferentes do que está acostumado a consumir.

Tal tensão envolvendo a decisão do autor entre submeter-se ou resistir às pressões das regras, ditadas pelo capital, constituiu-se no maior impulsor do romance metaficcional nos anos 80 e 90, com destaque nas obras de Sérgio Sant’anna e Marcelo Mirisola. Já no início do século XXI, os embates e duelos de escritores x editores, escritores x críticos, escritores x mercado estão bem menos convulsionados do que nas décadas anteriores. Embora, ainda muito longe de ser uma realidade tranquila, o cenário atual se mostra mais favorável ao desenvolvimento de um campo heterogêneo com abertura a diferentes estilos de escrita e à ampliação das possibilidades profissionais dos escritores, agora ancorados numa formação intelectual menos autodidata e autônoma.

Em face disso, talvez seja possível estabelecer alguma relação entre o quadro descrito e o fato de que, na produção literária deste século, as narrativas metafissionais deslocaram a perspectiva dos conflitos vivenciados no campo literário para os desafios experimentados no nível da criação literária. Optando pela reflexão acerca dos processos de tessitura da obra, pela representação do encadeamento dos prováveis estados mentais que engendraram a escrita, a reconstituição do percurso criador, os diálogos intertextuais com a tradição e o fascínio pelos limites e segredos da escritura.

Em síntese, temos: “anacronismo” (no sentido de tomada de distância crítica), “literatura exigente”, “arte produtora de pensamento”, “dicção ensaística” como os principais traços distintivos, identificados por parte da crítica contemporânea nas práticas ficcionais que se projetaram na cena literária brasileira do início do século XXI. Mas são condições que também parecem descrever tendências e inclinações estéticas notórias em nível transnacional. É o que argumenta a crítica de Leyla Perrone-Moisés (2011), ao reconhecer simetrias entre os projetos nacionais e estrangeiros de escritores, sobretudo, no compartilhamento do jogo metaficcional de referências ao cânone e ao universo da escrita literária e na tendência autorreflexiva, como ocorre nas obras do americano Paul Auster, do espanhol Enrique Villa-Matas, do português Gonçalo M. Tavares, do francês Michel Houellebecq, do sul-africano Vladislavic, do chileno Roberto Bolaño. O escritor

catalão, Enrique Villas-Mata, é um dos que mais se destacam na prática desse tipo de escrita:

Em *Bartleby e Companhia* (2000), ele tratava de uma série de uma série de escritores que preferiram não escrever, que abandonaram a literatura ou não escreveram obra alguma. Em *O Mal de Montano* (2002), ele narrava as aventuras e desventuras de pessoas que confundem a vida com a literatura. Em *Doutor Pasavento* (2006), encontramos intelectuais, cuja única aspiração é desaparecer. (PERRONE-MOISÉS, 2011).

Contudo, se a crítica atual não parece divergir quanto à constatação da “tendência autorreferente” que pauta parte das produções literárias contemporâneas, por outro lado, o modo como essa disposição estética é interpretada no que tange ao seu valor enquanto objeto literário é bastante conflituoso. Em um artigo recente: *Notícias da literatura brasileira do século XXI*, publicado no suplemento cultural da Folha de S. Paulo, uma parte dos críticos consultados avaliaram a orientação da literatura do presente como uma “ameaça a relevância do que se produz hoje ao afastar debates sociais de importância nacional”, ou então como uma “vocalização narcísica e solipsista” ou ainda “exercício de professor de literatura para seus pares” que compromete o projeto literário, podendo levar a literatura à “exaustão” completa e fadá-la ao desaparecimento.

Sobre o apocalipse literário, Perrone- Moisés (2012) replica: “Quando se fala do fim da literatura, fala-se do fim de um tipo de literatura: a da modernidade”<sup>2</sup>, o que corrobora o argumento de John Barth (1974) em *Literatura da Exaustão* que já anunciava, na década 70, o equívoco de se continuar a compreender a literatura do presente pelas categorias estéticas agenciadas pelo modernismo, sobretudo, no que tange à ambição artística de se lançar como descontinuidade absoluta. Não cabe aqui a revisão crítica pormenorizada dessas categorias modernas de julgamento estético, mas é sempre válido questionar o conjunto de pressupostos que orientam as avaliações de parte da crítica contemporânea. Pois, parece que muito do que reverbera dessas reivindicações à

---

<sup>2</sup> Não é objetivo deste estudo, neste momento, propor um olhar mais abrangente para o moderno de modo a verificar em que sentido pode ter havido rompimentos ou continuidades com o projeto estético vanguardista. Interessa-nos, no argumento de Perrone Moisés (2012), a ideia de que as obras do presente exigem um olhar menos atrelado à busca de novidades.



literatura são crenças enraizadas em postulados teóricos bastante conflitantes e que, comumente, tomam formas dicotômicas de avaliação e de falsas oposições.

Por exemplo, a assertiva de que as escrituras metaliterárias “ameaçam a relevância do que se produz hoje ao afastar debates sociais de importância nacional”, possivelmente, pressupõe: a) o valor estético relaciona-se à capacidade do texto literário portar questões de ordem política e social; b) a literatura deve se comprometer com debates de âmbito nacional, o que resgata a velha celeuma nacionalista: literaturas nacionais x literaturas transnacionais ou local x global; c) expressões literárias que exploram o material linguístico, a memória literária e a cena enunciativa não têm caráter político, são enclausuradas em uma realidade própria, a da linguagem e, portanto, alijadas da “realidade externa”.

O último pressuposto é, de certo modo, o mesmo que orienta as avaliações críticas que acusam a literatura em questão de “narcisista” e “solipsista”. Para este segmento, o gesto autorreferente da escritura contemporânea é tido como uma reverência parasitária ao cânone e a inclinação autorreflexiva, que tende a explorar os bastidores da escrita no tecido ficcional, seria reflexo de um impulso ególatra e “umbiguista” do autor, porque ambas as práticas denotam uma desconexão com o mundo “real”. Assim, a pulsão da literatura por “dobrar-se para dentro”, retroalimentando-se das próprias referências, segundo a crítica, constitui um gesto “ouroboros” que, inexoravelmente, levará à exaustão ou ao fim da literatura. É verdade que a reação desconfiada dos críticos ancora-se em múltiplos e complexos argumentos, contudo algumas de suas premissas norteadoras são axiomáticas : a) a oposição entre uma ficção que explora os meandros da própria linguagem e uma ficção que representa o real, ou seja, o tradicional binômio real x ficcional; b) a pressuposição de que as obras apresentam homogeneidade nas propostas, ou são metaficcionais ou são “realistas”; c) o cânone e a tradição literária são entendidos como uma herança uniforme e unívoca para todos, o que não permite releituras diversas e conflituosas, esgotando rapidamente todas as possibilidades de revisitação; d) a renovação artística depende do nível de descontinuidade que uma obra propõe em relação às convenções canônicas, asseverando-se a originalidade como valor máximo a ser conquistado.

É possível observar que uma parte desses argumentos avaliativos remontam debates literários históricos, opiniões antagônicas e impasses incontornáveis do campo da

teoria literária, já outros se revelam frutos de receios infundados e fragilidade teórica. Mas, acima de tudo, avulta, nessas postulações críticas, uma falta de clareza conceitual em relação aos termos: autorreflexivo, autorreferente, dicção ensaística, metaficcional, metaliterário. Evidentemente, não são conceitos que permitam uma delimitação uníssona e definitiva, até porque, por exemplo, metaficção e metaliteratura pressupõem uma noção partilhada do que se entende por ficção e por literatura. E tais noções, definitivamente, são bastante polêmicas e, por vezes, até contraditórias. Talvez por isso, a crítica venha optando por mobilizar expressões como “literatura exigente”, “tom ensaístico” para tratar de obras, notoriamente, metaliterárias.

De qualquer modo, não é necessária rigidez nas classificações, inclusive não há estudos que apresentem pontualidade nesse aspecto. Mas é imprescindível esclarecer o sentido e delimitar um horizonte de expectativas comuns acerca desses operadores, para que se possa viabilizar a análise, controlando os desencontros interpretativos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius NikastroHonesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Marco Rodrigo. Notícias da literatura brasileira no século XXI. **Folha de São Pauloonline**, Caderno Ilustríssima, 2014.  
<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/02/1415701-noticias-da-literatura-brasileira-no-seculo-21.shtml>

BARBIERI, Therezinha. **Ficção Impura**. Rio de Janeiro. Ed. Eduerj, 2003.

CHIARELLI, Stefania et al. O Futuro pelo retrovisor: inquietudes da literatura brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LOPES, Denilson. **A Delicadeza: Estética, Experiência e Paisagens**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA NETO, Godofredo de. O pós-pós: novos caminhos da prosa brasileira no século XXI. **Jornal do Brasil**, Caderno Ideias, 2010.  
<http://www.teialiteraria.com.br/visualizar.php?id=2210904>

PERRONE-MOYSÉS, Leila. O longo adeus da literatura. **Folha de São Pauloonline**, Caderno Ilustríssima, 2011.

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-o-longo-adeus-a-literatura.shtml>  
\_\_\_\_\_. Literatura Exigente. **Folha de São Pauloonline**, Caderno Ilustríssima, 2012.

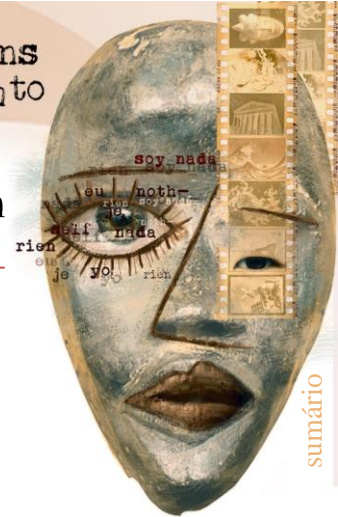
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/33216-a-literatura-exigente.shtml>

RESENDE, Beatriz. Pensar a Literatura no presente. **Fórum de Literatura Contemporânea**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013. (Apresentação Oral).

SCRAMIM, Susana. **Literatura do presente: história e anacronismo dos textos**. Chapecó: Argos, 2007.

SCHOLLHAMER, Karl Erik. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 183-200, 2010.



**O LUGAR DA PROSA DE INVENÇÃO NA CRÍTICA LITERÁRIA  
BRASILEIRA: ANÁLISE DE SERAFIM PONTE GRANDE**

Clarissa Loyola Comin (mestre) – UFPR

0. Introdução

A crítica literária brasileira caracteriza-se, grosso modo, por uma abordagem diacrônica – cujo interesse repousa no critério histórico, em detrimento dos aspectos estéticos – e nomes como Antonio Candido e Roberto Schwarz são representativos desta linhagem. Em contrapartida, há ainda uma crítica estético-criativa, ensaiada por Haroldo de Campos e Décio Pignatari, por exemplo, em que a tônica é o que Haroldo chamou de poética sincrônica. Ou seja, interessa-lhes, um estudo das obras que observe e analise suas formas, apontando-lhe um valor estético a partir do seu grau de invenção e não apenas por uma contingência histórica.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma breve análise do Serafim Ponte Grande (1933), de Oswald de Andrade. Num primeiro momento, problematizamos a leitura que se faz da obra de Oswald segundo os dois pontos de vista críticos – o diacrônico e o sincrônico. Em seguida, discutimos a classificação do romance segundo um viés histórico e suas consequências. Por fim, analisamos trechos do romance em que evidenciamos seu forte caráter de invenção.

1. Sincrônico x diacrônico

Grosso modo, podemos apontar para duas vertentes críticas distintas em nosso contexto literário: uma de viés diacrônico, praticada de modo significativo por Antonio Candido e Roberto Schwarz, e outra sincrônica, exercida mais extensivamente por Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Sobre essas duas possibilidades de se encarar o fenômeno literário, Haroldo de Campos, em “Por uma poética sincrônica”, problematizou cada uma delas:

a poética diacrônica procura reconhecer, ao longo de um dado período histórico, as várias manifestações de um mesmo fenômeno, estabelecendo-lhes as concordâncias e

discordâncias, sem a preocupação de hierarquizá-las de um ponto de vista estético atual. (CAMPOS, 1977, p. 205).

Apesar disso, o crítico reconhece a importância desta crítica, uma vez que realiza um importante levantamento bibliográfico e circunscreve relevantes períodos da produção.

Já a crítica sincrônica está interessada em capturar as inovações estético-formais da produção literária de um período, como já havia sido feito pela poesia concreta ao regatarem poetas como Sousândrade e Kilkerry:

não se guia por uma descrição sincrônica estabelecida no passado, mas quer substituí-la – para efeitos, inclusive, de revisão do panorama diacrônico rotineiro – por uma nova tábua sincrônica que retira sua função da literatura viva do presente (CAMPOS, 1977, p. 223).

Ou seja, longe de pretender uma cisão entre diacrônico e sincrônico o interesse do crítico, o mesmo esboçado anteriormente por Roman Jakobson, é justamente o amálgama entre esses dois pontos de vista.

## 2. A crítica diacrônica de Antonio Candido e Roberto Schwarz

Em *Formação da literatura brasileira* Antonio Candido faz um recorte do período formacional de nossa literatura que culmina no seu amadurecimento, com a segunda fase da produção machadiana. Além disso, nesta obra são sistematizadas as noções de *acumulação* e *filiação literária* entre nossos escritores, reforçando o aspecto diacrônico já citado. No entanto, tal perspectiva impossibilita que certos escritores - que não se encaixam em tal esquema – tenham sua importância obliterada, como acontece com Sousândrade e Kilkerry, citados pelo crítico como “poetas menores” junto aos movimentos dos quais fazem parte: romantismo e simbolismo, respectivamente.

Pensando na literatura brasileira do século XX, Candido analisa esta em “Literatura e cultura de 1900 a 1945” tomando o modernismo de 22 como baliza, com ênfase especial na figura de Mário de Andrade, embora ideologicamente o crítico alinhe-se aos romancista de 30, com nítido interesse por aqueles que problematizaram questões sociais e deram voz aos tipos marginalizados (Jorge Amado, José Lins, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz). Neste texto Candido ainda opera com ideias semelhantes àquelas defendidas em *Formação*. Chamamos atenção sobretudo ao uso de certa

terminologia mística que choca-se com o ensejo de encarar a literatura como fenômeno social e objetivo:

[s]e fosse possível estabelecer uma lei de *evolução* da nossa *vida espiritual*, poderíamos talvez dizer que toda ela se rege pela dialética do localismo e do cosmopolitismo, manifestada pelos modos mais diversos (CANDIDO, 2010, p. 117. Grifo nosso).

Neste mesmo trabalho Candido afirma que: “[o] século literário começa para nós com o Modernismo” (CANDIDO, 2010, p. 120). O período de 1900 a 1922 é chamado de pós-romântico e caracterizado por uma *literatura de permanência*, sem grandes inovações formais. Mais uma vez problematizamos a forte tônica que o crítico costuma conceder a determinados escritores e períodos. No caso do modernismo, para que este seja o grande momento da nossa literatura no século XX, é preciso obliterar o mais da produção antecessora: Augusto dos Anjos, Lima Barreto, Raul Pompeia, Inglês de Souza. Atualmente tais autores têm desfrutado de maior prestígio devido ao resgate de suas obras sob um ponto de vista sincrônico e não diacrônico. Além disso, neste artigo Candido mantém ainda a visão do empréstimo europeu – presente no geral da argumentação de *Formação* – mas aqui abrandada, pois pela primeira vez conseguimos *criar* algo verdadeiramente nosso “[o]s nossos modernistas se informaram pois rapidamente da arte europeia de vanguarda, aprenderam a psicanálise e plasmaram um tipo ao mesmo tempo local e universal de expressão” (CANDIDO, 2010, p. 128).

Debitário de ideias semelhantes a estas defendidas por Candido é o crítico Roberto Schwarz, crítico de inclinação visivelmente marxista, que vê em Machado de Assis o ponto alto de nossa literatura, transformando o escritor fluminense em paradigma mesmo para pensarmos a literatura produzida atualmente<sup>1</sup>. Em seus reconhecidos trabalhos, mais especificamente em *Um mestre na periferia do capitalismo*, aponta para sua ideia de que os romances bem realizados são aqueles que consegue dar conta – de forma efetiva – da internalização dos traços sociais na forma literária. Sem entrar em maiores detalhes sobre o *como* da questão, o que mais interessa quando se lê o trecho pela primeira vez, o crítico destaca a segunda fase da produção machadiana como esse resultado ótimo, diminuindo,

---

<sup>1</sup> Falamos aqui especificamente de dois textos publicados pelo crítico em *Sequências brasileiras sobre Leite Derramado* de Chico Buarque – que é apontado como o novo “Machado de Assis” – *Cidade de Deus*, de Paulo Lins – aclamado por dar conta de internalizar mazelas sociais na forma literária. Ambos são dignos de nota por encaixarem-se na sua visão ortodoxa de boa literatura: aquela que internaliza de maneira ótima os traços sociais relevantes na forma literária.

por consequência, nomes como Alencar, Macedo e Manuel Antônio de Almeida. O fascínio pela figura de Machado e a necessidade de apontar *grandes nomes* coincide com o tipo de visada crítica estabelecida por Candido.

### 3. A crítica oswaldiana segundo Candido e Schwarz

O primeiro trabalho crítico de fôlego que se dispôs a refletir a obra de Oswald de Andrade foi escrita por Antonio Candido em “Estouro e libertação”. Mais especificamente, sobre *Serafim Ponte Grande*, o crítico ataca a composição fragmentária do romance e tece críticas severas:

é um livro falho e talvez algo fácil sob muitos aspectos, cuja técnica nos leva a pensar em comodismo estético. Parece às vezes que Oswald de Andrade refugia no estilo telegráfico e na sincopa uma certa preguiça de aprofundar os problemas de composição (CANDIDO, 2011, p. 21).

O que incomoda o crítico é a composição do romance e não muito seu estilo. Àquela altura, *Serafim Ponte Grande* parece-lhe apenas “fragmento de um grande livro”.

Em trabalho posterior, “Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade”, Candido faz algumas retificações sobre a obra de Oswald. Nele, o crítico reforça o valor superior do par de romances da 2ª fase oswaldiana – *Memórias sentimentais de Joao Miramar* e *Serafim ponte grande*. Mas o apreço por *Memórias Sentimentais*, por exemplo, justifica-se na medida em que este é a versão urbana de *Macunaíma*, em que “o mundo burguês do romance é atirado contra a dimensão cosmopolita da Europa, que nos orienta e fascina, e ante a qual somos primitivos” (CANIDO, 1970, p. 78) – novamente a dialética do local x cosmopolita. Além disso, Candido não deixa de reiterar novamente as influências europeias na obra de Oswald, rastreando as origens do que há de inventivo neste par de romances. “Serafim já encontrou a base constituída por Miramar; e talvez tenha sofrido alguma influência da primeira parte de *Le Poète Assassiné*, de Apollinaire, que Oswald certamente leu” (CANDIDO, 1970, p. 87).

Ou seja: esta visada diacrônica quer, a todo custo, traçar uma linha justificativa da produção literária, mapear antecessores, influências históricas e cronológicas, e não perde de vista a ideia de melhoria, evolução das obras de determinado escritor. Procedimento semelhante está presente em *Formação da literatura brasileira*, ao tratar a ficção

machadiana, cuja primeira fase seria mais atada a pressupostos românticos e a segunda seria o momento alto e realmente genial do escrito.

Já Roberto Schwarz aborda a produção oswaldiana sob paradigmas que lhes são caros. Apesar de não ter escrito um trabalho específico sobre o romance que analisamos no presente trabalho, julgamos pertinente recuperar algumas passagens de “A carroça, o bonde e o poeta modernista”. Nele o crítico reflete sobre a poética de Oswald de modo geral, detendo-se pontualmente no poema “pobre alimária”, de *Postes da Light*, que julga de valor inquestionável por deflagrar impasses entre o arcaico e o moderno e conflito de classes na sociedade brasileira do início do século XX: “[a] cidade em questão é adiantada, pois tem bondes, e atrasada, pois há uma carroça e um cavalo atravessados nos seus trilhos. Outro sinal de adiantamento são os advogados e os escritórios (...)” (SCHWARZ, 2002, p. 15).

Os problemas deste tipo de leitura são vários: primeiro, seu viés notoriamente conteudista. Não há quase nada de análise formal do poema – salvo as breves observações acerca de escolhas lexicais –, demonstrando que seu interesse repousa naquilo que a obra de Oswald tem de mais superficial. Se concordamos com o Candido de *Literatura e sociedade* quando este diz que todas as obras literárias trazem em si algum reflexo do meio social em que foram gestadas, cabendo ao crítico calibrar o relevo deste dado, então nos parece raso que análise do poema fique apenas no nível do assunto e pouco diga da *forma*. Inclusive, é o próprio Candido quem afirma a fraqueza deste tipo de leitura que pesa mais a ideologia que a elaboração estético-formal. De modo geral, o enfraquecimento da leitura feita por Schwarz e Candido advém da ausência de uma metalinguagem crítica para abordar o que há de inventivo na dicção oswaldiana, trabalho que será ensaiado pela poesia concreta.

#### 4. A crítica oswaldiana segundo Haroldo de Campos

Por outro lado, Haroldo de Campos salienta aspectos diferentes na obra de Oswald, prezando sobretudo pelo trabalho formal do autor. No texto “Serafim: um grande não-livro”, ele chama *Serafim Ponte Grande* de “romance-invenção”, assinalando, em nota de rodapé, que no exemplar que recebera em mãos do próprio Oswald de Andrade, este riscara a expressão “romance”, na capa, substituindo-a pela palavra “invenção”. Segundo Campos, *Serafim* “é uma dessas obras que põem em xeque a ideia tradicional



do gênero e obra literária, para nos propor um novo conceito de livro e de leitura” (CAMPOS in ANDRADE, 1990, p. 5).

Haroldo se interessa pelos pontos de subversão presentes na obra, como a alcunha “Obras Renegadas” em lugar de “Obras do Autor”, em que o próprio *Serafim Ponte Grande* aparece incluído. Além disso, nota que o *colófon* – data de publicação do livro – passa também por uma transgressão, posta a cronologia é reversa: “Este livro foi escrito de 1929 (era de Wall-Stret e Cristo) para trás” (ANDRADE, 1990, p. 163). Haroldo aponta para a paródia existente na datação: antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.) são pervertidos e a “era cristã” aparece como “era de Wall-Stret e Cristo”.

Para Haroldo de Campos o diferencial do romance é sua capacidade de desestabilizar o leitor, assim como Sterne fizera em *Tristram Shandy*, iniciador de tal procedimento na forma romance:

tais signos de tipo *indicial* (referimo-nos à classificação de Peirce, aos signos que têm função de *índices*) apontam como setas para a realidade de um objeto que conhecemos com estas marcas localizadoras e características – assim como tabuletas de tráfego nos indicam um caminho ou nos alertam da presença de uma escola ou de um hospital -, porém, simultaneamente, o “tornam estranho”, o “desautomatizam” para nossa percepção, no ato mesmo em que o sinalizam, o emblematizam até. (CAMPOS in ANDRADE, 1990, p. 6).

Assim, o aspecto anfíbio do romance é problematizado e tematizado em sua própria feitura

o *Serafim* é um livro compósito, híbrido, feito de pedaços ou “amostras” de vários livros possíveis, todos eles propondo e contestando uma certa modalidade do gênero narrativo ou da assim dita arte da prosa (ou mesmo do escrever *tout court*). Cada um desses excertos ou *trailers* de livros virtuais funciona, no plano macro-sintagmático, no plano do arcabouço da obra, como alusão metonímica a um determinado tipo catalogado de prosa, convencional ou pragmática (de uso cursivo), que nunca chega a se impor totalmente ao esquema do livro oswaldiano para lhe dar uma diretriz uniforme, mas antes acena – num processo alusivo e elusivo – com um modo literário *que poderia ser e que não é*. A operação metonímica (...) adquire então função *metalingüística*, pois é por meio dela que o livro faz a crítica do livro. (CAMPOS in ANDRADE, 1990, p 8-9).

Pensando na autonomia das unidades episódicas do *Serafim Ponte Grande*, Haroldo de Campos percebe nisso dois movimentos narrativos distintos. Assim, elabora um esquema funcional estabelecendo as duas grandes unidades profundas apresentadas; compostas de grandes unidades de superfície, que substituem a divisão em capítulos do romance tradicional. Assim, as unidades I, “Recitativo”, II, “Alpendre”, e III, “Folhinha

Conjugal”, correspondem ao primeiro movimento narrativo; a unidade IV, “Testamento de um legalista de fraque”, evidencia a transgressão da ordem; a partir de “Intermezzo”, na unidade IV, e as unidades V, “No elemento sedativo”, VI, “Cérebro, coração e pavio”, VII, “O meridiano de Greenwich”, e VIII, “Os esplendores do oriente”, apresentam a fuga; então, na unidade IX, “Fim de Serafim”, ocorre a perseguição e punição, fechando, assim, esse primeiro movimento narrativo. A nova transgressão da ordem, que se inicia no segundo movimento, ocorre na unidade X, “Errata”, e, sobretudo, na XI, “Os antropófagos”; porém, parodicamente, nesse segundo movimento não há fuga, perseguição e punição, e, sim, fuga e impunidade.

A criação de uma metalinguagem específica para apreender o todo do romance. Os procedimentos dos quais Oswald lança mão apontam para uma complexa transposição de recursos próprios da linguagem cinematográfica para a literária. O recurso de um romance dentro de outro romance, por exemplo, aparece como característica dessa categoria “romance-invenção” da qual *Serafim* foi precursor. Não tanto pela ideia em si, mas pelo modo como é feita, trabalhando com blocos de ação e operando uma montagem cirúrgica assim como o cineasta organiza fotogramas em filme.

Na abertura do romance, “Alpendre”, temos a contração de um tempo cronológico amplo – do nascimento de Serafim até o momento de seu casamento – na lúdica e célere lição de gramática, seguida do episódio do casamento, construído a partir da eleição de uma dicção dramática que já vem subvertida. Apesar de reiterativo, nunca é demais salientar a alta voltagem criativa deste romance que se constitui sobretudo pela confluência exata entre poesia e prosa como estilos.

#### Referências bibliográficas

ANDRADE, Oswald de. **Serafim Ponte Grande**. São Paulo: Ed. Globo, 1990.

CAMPOS, Haroldo de. Por uma poética sincrônica. In: **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. Serafim: um grande não-livro. In: **Serafim Ponte Grande**. São Paulo: Ed. Globo, 1990.

CANDIDO, Antonio. Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade. In: **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

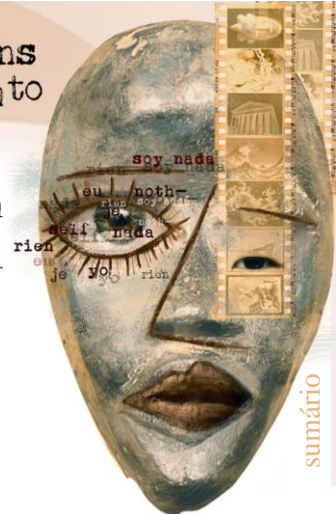


\_\_\_\_\_. Estouro e libertação. In: **Brigada ligeira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

\_\_\_\_\_. Literatura e cultura de 1900 a 1945 in **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

SCHWARZ, Roberto. A carroça, o bonde e o poeta modernista. In: **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PIGNATARI, Décio. Oswald. In: **Errâncias**. São Paulo: Ed. Senac, 1999.



**O PERCUSO NARRATIVO EM *O FILHO ETERNO*, DE  
CRISTOVÃO TEZZA: AS PAIXÕES E SUAS TENDÊNCIAS NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Cláudio Marcos Veloso Júnior (Mestrando – UEL)

1. As paixões

A Semiótica greimasiana em sua quarta fase dedica-se a estudar as Paixões. O estudo das Paixões deu-se início, como relata Fiorin (2007, p.10), a partir do momento que a Semiótica reconhece a existência de “um componente patêmico a perpassar todas as relações atividades humana” e leva em consideração que esse componente está presente nos textos. As paixões, para a Semiótica, são “estados de alma” (MELLO, 2005, p.49).

A paixão tem como base as modalidades. As modalidades possuem quatro arranjos provisórios: querer, dever, saber e poder, que se combinam com as “veridictórias, resultantes de um jogo entre o ser e o parecer” (FIORIN, 2007, p.11). As paixões são formadas por “combinações de modalidades diferentes” (FIORIN, 2000, p.177). Sobre as paixões, Mello (2005, p.49) ressalta que elas “podem ser definidas como modalizações do ser dos sujeitos de estados narrativos, que, no nível discursivo, aparecem concretizadas por lexemas”. Por tratar-se de lexemas, fica-se permitido na análise das paixões o uso de dicionários, visto que o dicionário é um componente que auxilia no entendimento do significado dos lexemas.

Além da combinação de modalidades, as paixões também se diferem por uma aspectualização, uma temporalização e uma modulação tensiva (FIORIN, 2007, p.11). A aspectualização refere-se ao fato se a paixão é representada por uma ação acabada ou uma ação não começada e também se ela é pontual ou durativa. A temporalização refere-se ao tempo que essa paixão se volta, ou seja, se essa paixão volta-se para o passado, presente ou futuro. A modulação tensiva representa a tensão presente na paixão. Esses aspectos diferencia uma paixão da outra. A paixão felicidade e o contentamento possuem a mesma combinação de modalidades. Ambos modalizam-se pelo querer ser e o poder ser,

entretanto a aspectualização delas se diferem. A felicidade possui uma aspectualização durativa, enquanto o contentamento é pontual.

A manifestação de uma paixão em uma personagem pode ser influenciada pela relação com um objeto. É dado a esse objeto um valor. O personagem, enquanto não o possui, está em estado de disjunção com esse objeto, a partir do momento que o possui, ele entra em conjunção. As paixões variam de acordo com o estado do personagem em relação ao objeto e o valor dado ao personagem com o objeto. A criação de simulacros pode influenciar na manifestação das paixões. A Semiótica greimassiana considera simulacro como a criação de situações possíveis de acontecer. Essas situações motivam os personagens a vivenciar um estado passional.

## 2. O estado de disforia do protagonista e suas paixões

O romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezzatem como foco narrativo a vida de um personagem que está frustrado com sua vida. O próprio personagem o considera frustrado por possuir 28 anos, não ter terminado a faculdade, não ter emprego e depender da esposa para se sustentar:

Sim, distraído, quem sabe? Alguém provisório, talvez; alguém que, aos 28 anos, ainda não começou a viver. A rigor, exceto por um leque de ansiedades felizes, ele não tem nada, e não é ainda exatamente nada. [...] A mulher que, em todos os sentidos, o sustentava já havia quatro anos (TEZZA, 2007, p. 9).

A atividade de escrita é o seu principal foco. O desejo dele é de tornar-se um escritor notável. Ele se considera com capacidade para isso e se julga superior aos demais por esse motivo, porém ele tem ciência que seus escritos são de pouca relevância literária:

Ele está em outra esfera da vida. Ele é um predestinado à literatura – alguém necessariamente superior, um ser para o qual as regras do jogo são outras. Nada ostensivo: a verdadeira superioridade é discreta, tolerante e sorridente. Ele vive à margem: isso é tudo. Não é ressentimento, porque ele não está ainda maduro para o ressentimento (TEZZA, 2007, p. 10).

Esse fato faz com que a paixão da frustração do personagem seja modalizado pelo querer ser e não poder ser um grande escritor. A frustração como escritor acarreta nos demais âmbitos de sua vida. O personagem reflete que além de ter fracasso como escritor,

ele também tem em sua vida pessoal, o que faz o personagem estar em estado de disforia por, principalmente, ter o desejo de realizar algo notável em sua vida e não conseguir.

O personagem está a espera de seu primeiro filho. A vinda de um filho cria nele um estado de ansiedade por ele ter considerado o filho como uma realização em sua vida: “Nem casa, nem emprego, nem paz. Bem, um filho” (TEZZA, 2007, p.10). Os pais nomeiam a criança de Felipe. Felipe torna-se o objeto de valor para seu pai por ele criar o simulacro que o filho vai tira-lo do estado de disforia. Isso cria no personagem um contentamento:

Afinal acordou daquela noite intranquila mas feliz – ou teriam sido apenas alguns minutos? –, e uma boa sensação de gravidade lhe tomava os gestos ressaqueados de uma espécie de renascimento. Ou de deslocamento, ele pensou, quase que físico. (TEZZA, 2007, p.23).

O contentamento no personagem modaliza-se pelo querer ser pai e o poder ser pai. O enunciador coloca em dúvida se o estado passional do personagem é a felicidade. Entretanto, a paixão dele não trata-se de felicidade, mas sim contentamento, pois para ser felicidade necessita ter um aspecto durativo, já o contentamento possui um aspecto pontual. No caso do protagonista, a paixão é pontual por modalização do querer ser pai só ocorrer quando ele descobre que vai ter um filho. Ele pretende ser um bom pai:

Seria agora um pai. O que sempre dignifica a biografia. Será um pai excelente, ele tem certeza: fará de seu filho da arena de sua visão de mundo. Já tem pronta para ele uma cosmogonia inteira. Lembrou de alguns dos versos de *O filho da primavera*. (TEZZA, 2007, p. 14).

A narrativa inicia-se exatamente no momento que a esposa desse personagem está prestes a iniciar o trabalho de parto. O primeiro contato com seu filho ocorre na data de 3 de novembro de 1980. No momento que entra em conjunção com o seu objeto de valor, há a quebra do simulacro. O pai recebe a notícia que Felipe possui a Síndrome de Down:

Algumas características... sinais importantes... vamos descrever. Observem os olhos, que têm a prega nos cantos, e a pálpebra oblíqua... o dedo mindinho das mãos, arqueando para dentro... achatamento da parte posterior do crânio... a hipotonia muscular... a baixa implantação da orelha e... O pai lembra imediatamente da dissertação de mestrado de um amigo na área de genética – dois meses antes da revisão do texto, e ainda assim estavam nítidas na memória as características da trissomia do cromossomo 21, chamada de síndrome de Down, ou, mais popularmente – ainda nos anos 1980 – ‘mongolismo’. (TEZZA, 2007, p. 30)

A escolha de o tempo narrativo iniciar-se na década de 80 reflete um fato importante existente nesse contexto histórico a respeito da síndrome de Down. Nesse período, havia pouco conhecimento a respeito dessa síndrome. As pessoas que a possuíam eram considerados anormais. Por esse motivo, utiliza-se o nome pejorativo mongolismo para designar a essa doença. A narrativa dá enfoque para esse aspecto do contexto histórico:

A normalidade. O que quer dizer aos outros, quando encontra com eles. Sim, nasceu meu filho. Sim, está tudo bem. Quer dizer. Ele é mongoloide. Não – essa palavra é pesada demais. E em 1980 ninguém sabia o que era ‘síndrome de Down’. A maneira delicada de dizer é: Sim, um pequeno problema. Ele tem mongolismo. Mas isso exige uma rede de explicações subsequentes – e as pessoas nunca sabem o que dizer ou fazer diante daquela coisa esquisita. (TEZZA, 2007 p. 42).

Por esse motivo, ao protagonista perceber que o seu filho é portador dessa síndrome, o simulacro criado por ele é quebrado devido ao fato de ele não poder considerar o filho como uma realização em sua vida, já que não considera sua criação como normal. Pelo pouco conhecimento sobre essa Síndrome, ela era considerada como algo estranho para a sociedade. Bauman (1998) expõe que um dos mal-estares da pós-modernidade é o medo do estranho. O estranho “eram, por definição, uma anomalia a ser retificada” (1998, p.30). Nessa perspectiva, o protagonista ter um filho com uma síndrome pouco conhecida no período cria nele um mal estar, o que faz com que o protagonista mesmo estando em conjunção com seu objeto de valor não deixe o estado de disforia. Bauman (1998, p.30) reflete que na pós-modernidade há o pensamento de anulação dos estranhos a ponto de que eles “precisam ser eliminados”. Nesse mesmo sentido, o protagonista procura anular o seu filho. A pretensão de ser um bom pai é apagada, ao invés disso, ele não considera Felipe filho e o evita:

No momento em que enfim se volta para a cama, não mais ninguém no quarto – só ele, a mulher, a criança no colo dela. Ele não consegue olhar para o filho. Sim, a alma ainda está cabeceando atrás de uma solução, já que não pode voltar cinco minutos no tempo. (TEZZA, 2007, p. 32).

Ele considera seu filho como empecilho e tem ciência que a síndrome do filho não tem cura, fato que o atrapalhará para a vida toda. Isso cria no protagonista a paixão da angústia em ter querer não ser pai de um filho com síndrome de Down e dever ser o pai desse filho. A angústia tem tal procedência que cria no personagem até um estado de luto:

Isso é pior que qualquer outra coisa, ele concluiu – nem a morte teria esse poder de me destruir. A morte são sete dias de luto, e a vida continua. Agora, não. Isso não terá fim. Recuou dois, três passos, até esbarrar no sofá vermelho e olha para a janela, para outro lado, para cima, negando-se, bovino, a ver e a ouvir. Não era um choro de comoção que se armava, mas alguma coisa misturada a uma espécie furiosa de ódio. (TEZZA, 2007, p. 31).

A angústia do personagem o leva a sentir outras paixões. A narrativa expõe o discurso da paixão do ódio presente no personagem. Entretanto, o ódio não é concreto no protagonista pelo fato de que essa paixão necessita ter um aspecto durativo. A paixão sofrida nesse instante tem um aspecto pontual. Sendo assim, ela seria a raiva. O comportamento do personagem nessa situação reflete a essa paixão, já que o personagem demonstra estar inquieto e apresenta um choro que não é de comoção. O estado de raiva é direcionado a esposa e ao filho. Os dois são os objetos que o modalizam a apresenta essa paixão. Isso acontece por o protagonista considerar os dois como os culpados pelos seus infortúnios na vida:

Eu acabei com tua vida. E ele não respondeu, como se concordasse – a mão que estendeu aos cabelos dela consolava o sofrimento, não a verdade dos fatos. Talvez ela tenha razão, ele pensa agora, no escuro da sala – é preciso não falsificar nada. Ela acabou com minha vida – refugia-se no oco da frase, sentindo-lhe o eco, e isso lhe dá algum conforto. (TEZZA, 2007, p. 42).

Por ele colocar a culpa nos dois, cria no personagem o conforto por ele dessa maneira isentar a sua culpa de seu infortúnio. A raiva pela esposa se criou a partir do momento que ele descobriu que tem um filho com a síndrome de Down, o que salienta o aspecto pontual dessa paixão. Bauman (2004, p.41) expõe que na modernidade líquida, ou podemos assim dizer, na contemporaneidade,

a parceria é somente uma coalização de ‘interesses confluentes’ [...] as pessoas vêm e vão, as oportunidades batem à porta e desaparecem novamente logo após serem convidados a entrar, as fortunas aumentam e diminuem, e as coligações tendem a ser flutuantes, frágeis e flexíveis. As pessoas procuram parceiros e buscam ‘envolver-se em relacionamento’ a fim de escapar à aflição da fragilidade, só para descobrir que ela se torna ainda mais aflitiva e dolorosa do que antes. O que se propunha/ansiava/esperava ser um abrigo – talvez o abrigo – contra a fragilidade revela-se sempre como a sua estufa.

O relacionamento do personagem com a esposa é totalmente líquida. A fluidez dessa relação ocorre por o protagonista estar disposto a quebra-lo a qualquer momento. O protagonista está nessa relação por interesse, pois a ela serve como abrigo para dar o auxílio necessário para ele seguir sua carreira de escritor.



Uma forma que o personagem vê que ele pode modalizar-se a não ser o pai dessa criança é pela eliminação dela. Essa eliminação ocorreria por meio da morte de Felipe. Diante disso, o protagonista cria o simulacro da possibilidade da morte do filho. A morte da criança seria a total eliminação do estranho, o que o livraria do estado de disforia de ter que criar um filho que não da forma que ele o imaginava, fato que o próprio personagem considera como a liberdade:

E então iluminou-se uma breve senda, também na memória do trabalho que ele revisou, e, na manhã de um noite maldormida, mal acordado ainda de um pesadelo, a idéia – ou o fato, aliás científico, portanto indiscutível – bateu-lhe no cérebro como a salvação da sua vida. A liberdade. Era como se já tivesse acontecido – largou as mãos da mulher e saiu abrupto do quarto, numa euforia estúpida e intensa, que lhe varreu a alma. Era preciso sorver essa verdade, esse fato científico, profundamente: sim, as crianças com síndrome de Down morrem cedo. (TEZZA, 2007, p. 35).

Outra forma, é a criação do simulacro de que houve um erro no diagnóstico do filho e que, sendo assim, o filho não possui a síndrome de Down. Esse simulacro alivia o personagem de seu estado de disforia. Ele quer crer que o seu filho não possui a síndrome e a possibilidade do erro do diagnóstico é a maneira encontrada do pai modalizar o filho a poder não ter a síndrome. Nesse instante, há no personagem a paixão da esperança:

Em apenas dois dias surgiu outro argumento poderoso para escapar do peso do momento presente: a hipótese de que houvesse um erro de diagnóstico, e que, de fato, a criança fosse normal ou tivesse algum problema de outra natureza, bem menos grave. (TEZZA, 2007, p. 47).

A partir do momento que ele começa a ter conhecimento a respeito da síndrome, seu filho deixa de ser um estranho e, dessa forma, acaba o desejo de anula-lo e elimina-lo. A angústia é amenizada e, a partir disso, o pai começa aceitar o seu filho:

O pai ainda não sabe, mas começa a ter um idéia de filho, a desenhar-lhe uma hipótese. Como se muito palidamente, a sombra da paternidade começasse enfim a cair sobre ele. E começa aqui, também, a montar a armadilha que será tão duro se livrar. (TEZZA, 2007, p. 68).

O pai procurando fazer com que Felipe se desenvolva, procura tratamento para seu filho. A paixão da esperança, novamente, está presente no personagem. Ela está modalizada pelo querer que o filho seja normal e pelo crer que o filho possa ser normal por meio dos tratamento. Ser normal para o pai é o filho realizar atividades como se não tivesse a síndrome.

A clínica fica num morro, rodada de ver – anos depois ele ainda lembrará nitidamente aquele de linha azul. [...] O acaso e o não acaso que me trouxeram aqui, ele pensa, enquanto espera ser atendido. O acaso está no colo da mãe; nós, que já fomos acaso, estamos aqui por escolha. Um programa completo, ele relembra – isso pode nos distrair. Mais uma vez na ante-sala dos hospitais, das clínicas, das enfermeiras, da sombra das doenças e da morte, da assepsia dos corredores. (TEZZA, 2007, p. 81).

Por mais que o filho apresente aspectos de desenvolvimento, isso não é o suficiente para tirar o protagonista do seu estado de disforia. A esperança faz com que o pai lide melhor com esse seu estado. O pai cria o simulacro da possibilidade que Felipe irá tornar-se normal e que o problema da criança será resolvido:

Não é ainda a imagem do filho, que enfim começasse a se tornar alguém na sua vida, com quem ele interagisse; é apenas a idéia lúdica de um jogo, uma engenhosa máquina de estímulos que, bem jogada, colocaria deste lado do túnel uma criança-problema e receberia do outro lado uma criança como as outras. Ele evita ainda a palavra ‘normal’, mas essa idéia passa ser – ou já é – o combustível daquela clínica. (TEZZA, 2007, p. 86).

Dessa forma, constata-se que a esperança é um estado passional, principalmente, presente no estado de disforia. Isso ocorre por o sujeito disfórico, cujo interesse é de mudar de estado, se modaliza pelo querer ser e pelo poder ser. Com isso, sempre que há um querer ser e pelo poder ser, a paixão da esperança está presente. A esperança é responsável por criar os simulacros que, por sua vez, servem como amenizadora do estado de disforia. Não se pode afirmar que essa paixão é exclusiva do estado de disforia porque no estado de euforia, ela pode aparecer com o desejo de manter-se nesse estado.

Mesmo com a evolução de Felipe, o pai ainda não o considera como filho: “Ainda não é exatamente um filho. O pai não sabe disso, mas o que ele quer é que aquela criança trissômica conquiste o papel de filho” (TEZZA, 2007, p.95). A narrativa decorre anos e o pai continua vivendo a esperança de que um dia Felipe poderá ser considerado normal para ele. Quando o filho apresenta a evolução, a esperança torna-se contentamento. O personagem começa a crer que o filho está tornando uma criança normal:

E agora esse filho, essa pedra silenciosa no meio do caminho. Ali está ele, tentando descer a rampa para alcançar um despertador que ainda não vê. Mas, ontem, pela primeira vez o menino reconheceu o boneco apenas pelo pé – e avançou chão à frente para tirar o lenço que ocultava a figura. O triunfo de Piaget! – e o pai sorriu. No bar, a filosofia e a risada, o brinde da cerveja: somos todos reiteráveis! Estende o dedo para o filho que mais uma vez chegou ao chão, passa a unha suavemente na palma da sua mão, e o indicador do pai é imediatamente agarrado pelos dedinhos macios, o braço trêmulo avançando entre as grades da bruxa em busca de segurança. (2007, p.112).

A notícia de que a esposa está grávida de um outro filho apaga o contentamento do protagonista. Ele começa a viver a aflição com a possibilidade de seu segundo filho poder também possuir a síndrome. Essa aflição ocorre por se o segundo filho possuir essa síndrome, isso o afetará diretamente em sua vida e toda evolução que teve com o primeiro filho, ele terá que iniciar novamente o processo com o segundo filho:

E alguma coisa em sua vida começa a se perder. A mulher está grávida novamente, uma gravidez de risco, pelos antecedentes. Segue a romaria das consultas genéticas – se o primeiro caso era trissomia simples, a hipótese de ser repetir a síndrome estava estatisticamente remota; <as a estatística, ele sabe, é uma mera regulamentação do caos realizada numa sala escura por funcionários de má vontade. Um exame de amniocentese em Campinas encerra a dúvida: é uma criança geneticamente normal que vem por ai. Uma menina. (TEZZA, 2007, p. 115).

Quando o protagonista descobre que o segundo filho não possuirá a síndrome, ele se sente aliviado. Entretanto, o seu primeiro filho demonstra dificuldades para realizar atividades comuns do dia-a-dia. Isso faz com que a esperança se quebre e o pai perceba que Felipe nunca será um filho normal, por mais que faça tratamento. Nesse momento, o protagonista apresenta uma paixão com modulação tensiva intensa. Dessa forma, ela não se trata de uma tristeza, mas sim uma angústia por, como define o dicionário Michaelis, apresentar “aflição e sofrimento”:

A literatura é o menor de meus problemas, ele imagina, olhando para o filho que, sentado no chão sobre uma proteção de plástico, tenta comer com as próprias mãos – o resultado é um desastre engraçado, comida em toda parte, pasta de feijão na testa. Mas o filho um dia precisará fazer as coisas sozinho. Está há mais de um ano seguindo a risca o tratamento da clínica: exercícios de braços e pernas de padrão cruzado, várias vezes ao dia; sessão de palavras e imagens; máscara para respirar; deixar o máximo de tempo a criança no chão; estímulos de todo tipo. Mas o pai começa a desabar. (TEZZA, 2007, p. 117).

Ele procura se consolar ao ver que seu filho começou a andar: “O filho começa a dar os primeiros passos, dois anos e dois meses depois de nascer. Eu também nunca fui precoce” (TEZZA, 2007, p.121). Mas o consolo não é suficiente para tirar o estado de angústia. A angústia começa a apresentar um aspecto comportamental. O querer ser e o poder não ser estando com a atualização durativa culmina na irritação do personagem com o filho:

O filho enterra o pé entre os bancos, para melhor firmeza, e volta a buzinar. Puxa o filho com violência, mas o menino não larga a direção, dedos em garra – antes olha para o pai

como se o visse pela primeira na vida, o espanto diante de um mundo incompreensível, uma face sem sentido diante dele, mas tenso, uma eletricidade que certamente chega à sua alma nublada, mas não larga a direção; aferra-se a ela com um desespero absoluto. Não há mais razão para tirá-lo dali – talvez ele não volte a buzinar – mas o pai, agora, entrou na circularidade de seu desespero. Tirar o filho dali é uma questão... de quê? Não há razão envolvida. ‘Saia daí!’, a voz, violenta, dura, era última represa do gesto [...] Ele bate no filho, uma, duas, três, quatro vezes, e até que enfim o filho larga a direção, e, indócil no colo do pai que se afasta dali com a rapidez de quem quer escapar a cena do crime. (TEZZA, 2007, p. 137).

Com isso, o personagem nunca consegue passa do estado de disforia para o de euforia. O seu objeto de valor não o modaliza para essa passagem. Por mais que não o modalize, ele não consegue ficar sem esse objeto. Não possuir esse objeto, culmina vivenciar outras paixões. Ao filho desaparecer, ele revela o desespero e percebe que não consegue ficar sem o seu objeto de valor:

Só descobriu a dependência que sentia pelo filho no dia em que Felipe desapareceu pela primeira. É, talvez, ele refletira logo depois, ainda em pânico, dando corda à sua rara vocação dramática, que agora lhe toma por inteiro, a pior sensação imaginável na vida – quase a mesma sensação terrível do momento em que o filho revelou-se ao mundo, da qual jamais ele se recuperará completamente. (TEZZA, 2007, p. 161).

O pai vai para outra cidade, mas volta para ver o filho. Por mais que a relação seja sem vínculo em que o personagem pode desfazer a qualquer momento, ele volta para ter contato com o seu objeto de valor. Dessa forma, o filho é algo que o protagonista não conseguirá desvincular. A frustração do personagem por não conseguir realizar algo notável em sua vida não se desfaz, o que faz seu percurso retorne a mesma paixão inicial.

Nessa perspectiva, conclui-se que por mais que o estado de conjunção com o objeto de valor não permita com que o personagem passe do estado de disforia para o de euforia, ele não consegue desvincular com seu objeto de valor. A partir do momento que é atribuído um valor ao objeto, o personagem traçará um percurso para entrar em conjunção com esse objeto e terá a crença que esse objeto é o que o modalizará para o estado de euforia. Simulacros irão surgir exatamente devido essa crença. No caso das paixões, elas irão variar mediante ao percurso traçado pelo personagem, ao valor atribuído ao objeto e aos simulacros criados por ele. Sendo assim, uma paixão é a consequência de outra, criando assim uma cadeia de paixão que pode culminar em uma paixão final ou o retorno da paixão inicial. Sempre há uma paixão que sobrepõe às outras paixões e que influencia a manifestação dessas outras. A paixão que sobressaiu no protagonista de *O*

*filho eterno* foi a frustração. Ela causou a angústia, a aflição, o desespero e a esperança. A angústia causou a raiva e a irritação. Traçando assim uma cadeia de paixões que retornará a que sobressaiu, pois o estado de disjunção nunca foi alterado.

#### Referências

BAUMAN, Z. *Amor Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

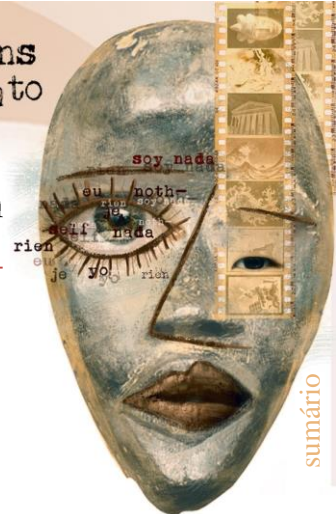
DIONÁRIO MICHAELIS. Verbetes: Angústia. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ang%FAstia> Acesso em 27 de Julho de 2015.

FIORIN, J. L. *Semiótica das paixões: o ressentimento*. V.51, n.1. São Paulo: Alfa, 2007. p.9-22. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1424/1125>. Acesso em 02 de Setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa*. V.44. São Paulo: UNESP, 2000. P.171-192.

MELLO, L. C. M. F. Da semiótica das ações à semiótica das paixões. *Moara*. Belém: UFPA, 2004. p.123-142.

TEZZA, C. *O filho eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.



## O QUE DIZEM OS DISCENTES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO LALUPE- LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO

Elenice Parise Foltran – Mestre - UEPG

Dierone César Foltran Jr – Mestre - UEPG

**RESUMO:** O lúdico é uma necessidade do ser humano, de modo geral, e para a criança pode ser entendido como essencial, vai além de diversão. É através do lúdico que a criança aprende, desenvolve-se pessoal, social e culturalmente, se socializa, se comunica se expressa e constrói o conhecimento. Por isso, as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para os anos Iniciais do Ensino Fundamental de ter o lúdico como base para o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, propiciar aos futuros professores vivências com o lúdico e formas de utilizá-lo é fundamental nos cursos de formação de professores. Foi pensando nesta formação que o LALUPE – Laboratório Lúdico Pedagógico foi criado na UEPG em 2008 por meio do Programa Prodocência/Capes e contou também com financiamento da própria Instituição. O LALUPE tem por finalidade trabalhar com projetos que envolvam o desenvolvimento de atividades e estudos na área da Educação e Ludicidade. Nestes últimos anos foram desenvolvidos vários projetos, cursos e oficinas aos acadêmicos utilizando o brincar para a melhoria da Educação Básica. A metodologia utilizada no Projeto é respaldada pela pesquisa-ação e os resultados são expressos pelas avaliações das atividades desenvolvidas, em cada uma das atividades propostas. Neste trabalho será apresentado as avaliações dos discentes em relação as atividades desenvolvidas, contribuindo dessa forma para aprimorar as ações desenvolvidas e fortalecer a formação dos acadêmicos e futuros profissionais da educação.

**PALAVRAS-CHAVES** – Formação de Professores; Ludicidade; Prática Pedagógica

### 1- Introdução

Tudo o que o professor ensina a uma criança, tudo o que ele lhe mostra, os caminhos os quais lhe apontam, experiências as quais lhe oportuniza são nada mais que meios, estratégias, para que a própria criança faça a sua educação, construa-se a si e construa o seu saber. Educar pode ser traduzido por oportunizar a criança situações que lhe possibilitem aprender a ser, a tornar-se, a criar, a participar e a transformar, a si, e ao ambiente e ao contexto onde vive.

A Lei 11.274/ 2006 estabelece que para que se chegue a educação integral do indivíduo deve-se buscar novas formas de ensinar, aliada também ao interesse do aluno.

Neste sentido, ao pensar sobre o currículo para as crianças, especificamente para as menores que frequentam a Educação Infantil a Resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebe o currículo como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 01).

Destaca ainda que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão:

Considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 01).

As Diretrizes ressaltam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (BRASIL, 2009, p.03)

Partindo do pressuposto de que a brincadeira e o lúdico é indissociável do desenvolvimento da criança percebe-se a necessidade de entendermos alguns conceitos relacionado ao tema.

## 2- Entendendo conceitos

O Lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogos” e “brincar”, ou seja, referindo-se aos jogos, brinquedos, brincadeiras e diversão (FORTUNA, 2010).

O Lúdico permite, em todas as fases do desenvolvimento humano, uma ação educativa, no sentido de instigar, desafiar, provocar, ajudar o sujeito a estabelecer relações e interações que satisfaçam a sua necessidade pessoal e social. Necessidades estas que devem ser entendidas no sentido amplo das dimensões pelas quais o ser humano precisa se desenvolver, ou seja, no âmbito intelectual, afetivo, cognitivo, social, lúdico, cultural, político e físico.

O Lúdico compreende então, os jogos, as brincadeiras, os próprios brinquedos, tendo uma característica ampla, pois abrange tudo aquilo que é prazeroso.

Os termos jogo, brincadeira e brinquedo de acordo com (KISHIMOTO 1996 apud FORTUNA, 2011) são em geral empregados de forma distinta. A palavra jogo é usada para situações mais estruturadas, com regras mais ou menos explícitas e não é exclusivo das crianças. O Brinquedo é frequentemente empregado para designar o sentido de objeto de brincar e a brincadeira é vista como o ato de brincar (FRIEDMANN, 1996, p.12).

O jogo é considerado como uma importante atividade na educação de crianças, uma vez que permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, conforme destaca Brenelli (1996, p 141):

Como uma atividade em que prevalece a assimilação, o jogo reveste-se de um significado funcional, por meio do qual a realidade é incorporada pela criança é transformada, quer em função de seus hábitos motores (jogos de exercício), quer em função das necessidades do eu (jogo simbólico), quer em função das exigências de reciprocidade social (jogo de regras).

Para a criança, o jogo é uma forma de ir além das regras, uma forma de burlar a rigidez da vivência humana, onde a criança vai recriar e adequar-se a vida dos adultos por ela observada, principalmente aquele jogo espontâneo sem a presença de um mediador mais experiente, com isso firmando sua personalidade e a aquisição da linguagem. (KISHIMOTO, 2002)

Através do brincar as crianças assumem diferentes papéis, embarcam em um mundo mágico criado em sua própria mente, promovendo-lhes a autoestima, interiorizando um modelo adulto do seu âmbito social, exercendo dessa maneira, por meio de atitudes tipicamente infantis a transformação do conhecimento já adquirido em conceitos gerais de forma prazerosa, em brincadeiras.

Ao brincar, a criança explora e expande o real, ampliando o imaginário, estabelecendo relações entre elas, e construindo novos conceitos, o brincar nesse processo torna-se ponte para o desenvolvimento da inteligência.

Vasconcelos (2000, p. 18) nos diz que:

É inegável a importância do brincar, no desenvolvimento da criança, no favorecimento da inteligência, da aprendizagem, na aquisição de novos hábitos, de novas informações, e cabe ao educador proporcionar condições para que elas brinquem, se queremos que nossos alunos desenvolvam totalmente sua inteligência, temos de promover a imaginação, a



criatividade, a curiosidade através da situação do brinquedo, instigando nossos alunos a construção de novos conceitos.

Já a brincadeira pode ser entendida como:

Uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (RCNEI, 1998. p. 27).

O brincar para ser significativo deve ser espontâneo, ou seja, a criança deve querer ter um companheiro para brincar ou não, e escolher do que brincar, pois através desta brincadeira planejada ela estará resolvendo seus problemas, sanando as suas necessidades, “Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (RCNEI, 1998. p. 28).

### 3- O brincar e a mediação do professor

Mesmo sendo as atividades lúdicas inerentes as crianças e que as mesmas provocam o desenvolvimento do pensar, no entanto, percebe-se que o brincar também precisa ser planejado e em alguns momentos ensinado para as crianças.

Segundo Piaget apud Macedo (2000 p. 38):

[...] é importante trabalhar com a criança no sentido de fazê-la encontrar suas próprias respostas e construir soluções para os problemas enfrentados. Aprender a pensar é uma conquista fundamental, pois possibilita à criança refazer um caminho anteriormente percorrido, valorizando mais sua capacidade de compreensão e reconstrução do que a memória, que muitas vezes pode falhar.

O lúdico pode ser trabalhado tendo uma intenção para desenvolver certas habilidades na criança, mas de forma mais implícita e prazerosa, oferecendo a criança o direito de brincar, de se desenvolver ao seu tempo. É através de atitudes resultantes de atividades lúdicas que o professor deve pensar como integrar o conteúdo sistematizado, que é importante para a aprendizagem.

O professor é o responsável por estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Por meio das brincadeiras o professor pode observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular.

Refletindo sobre sua prática e dando espaço para o brincar, o educador estará contribuindo para a construção de uma educação voltada para a criança criativa, capaz de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir aquilo que alguém já o fez, estará contribuindo na construção do ser humano transformador, renovador, um ser social, que respeita os sentimentos, o ponto de vista do outro, que é capaz de expressar-se com segurança, de relacionar-se com o outro, estabelecer relações entre as coisas e o outro, capaz de identificar diferenças e semelhanças, capaz de compreender o mundo.

As atividades lúdicas teoricamente estão nos currículos escolares, no entanto elas são esquecidas nos planejamentos, que tem basicamente como objetivo o aluno sujeito de sua própria aprendizagem. Mas, para que o aluno seja sujeito de sua própria aprendizagem cabe ao professor disponibilizar diversas situações para que ele, pense e reflita e neste sentido, as atividades lúdicas exercem o papel de despertar o interesse em aprender.

Ao professor cabe organizar o brincar, o jogo, e o brinquedo e, para que isto aconteça de forma significativa e satisfatória é necessário que ele conheça as particularidades, os elementos estruturais, as contribuições que esses elementos possuem no desenvolvimento do aluno.

Quando o professor propõe uma atividade de brincar ou de jogar, deve realizar a atividade juntamente com os seus alunos, fazendo parte da aprendizagem, analisando, observando as atitudes das crianças, o que lhe permitirá conhecer melhor os seus alunos e propor aprendizagens significativas.

Desta forma, a criação de espaços apropriados e tempos para os jogos e brincadeiras é uma das tarefas mais importantes do professor.

Tendo o professor este desafio, faz-se necessário que na formação do professor seja contemplado a ludicidade em seus diversos aspectos.

#### 4- O brincar e a formação docente

Negrini (1994 apud Santos, 1997, p.13), que considera a ludicidade como alavanca da formação para o terceiro milênio, além da formação teórico-pedagógica que é

oferecida nos cursos de formação de professores, deveria ser também ofertada a formação lúdica, pois a vivência da ludicidade como fazer pedagógico durante o processo de formação do professor instiga a criatividade, a sensibilidade, o espírito de liberdade, a alegria de viver e a construção do saber tanto para o professor como para o aluno.

Segundo Campos (1986) “A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”.

Neste sentido, é importante ensinar aos futuros professores a trabalhar com essa dimensão lúdica de forma que a mesma venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Por entender a importância da Ludicidade no processo educacional e na formação de professores e ainda, por reconhecer a falta de espaços nos cursos de formação de professores que contribuam para esta formação, tão almejada e necessária nos dias atuais é que se deu início ao projeto de extensão “LALUPE - Laboratório Lúdico Pedagógico

O referido projeto de extensão é desenvolvido através do Laboratório “LALUPE” que foi financiado pela Capes através do Programa Prodocência e teve seu início em outubro de 2008. O projeto é destinado aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mas atua de forma multidisciplinar com acadêmicos de outros cursos e com professores da Educação Básica. Os principais objetivos do LALUPE são: a) aprimorar a formação dos futuros professores aliando teoria e prática; b) propiciar um espaço diferenciado para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; c) construir, aprofundar e sistematizar conhecimentos na área da ludicidade e educação; d) conhecer e manipular materiais lúdicos pedagógicos que favoreçam a prática docente; e) realizar oficinas de criação e construção de brinquedos e jogos para uso na sala de aula.

O Laboratório é um local onde os acadêmicos podem vivenciar situações de aprendizagem, de pesquisa e práticas educativas na área da ludicidade.

O laboratório está organizado em cinco áreas:

- Oficina de arte: criação e desenvolvimento de jogos e materiais pedagógicos direcionados à Educação Básica;

- Área dos jogos pedagógicos: local destinado ao acervo e utilização de jogos conforme as etapas do desenvolvimento infantil e sua aplicação pedagógica;

- Área da literatura e faz de conta: espaço destinado ao acervo de livros infantis, infanto-juvenis, gibis e fantasias a serem utilizados em projetos que envolvam literatura infanto-juvenil, teatro, fantasia, contação de histórias, entre outros;

- Área dos brinquedos: espaço destinado ao acervo de brinquedos; para o desenvolvimento de projetos que envolvam o brincar espontâneo, associadas etapas do desenvolvimento infantil e sua aplicação pedagógica;

- Área de formação e discussão pedagógica: espaço para aprofundar e sistematizar conhecimentos na área da ludicidade e educação pela prática reflexiva (planejamento, discussões e avaliação).

O LALUPE vem constituindo-se num espaço permanente de discussão, experimentação de novas alternativas educacionais e redimensionamento da prática pedagógica.

Durante estes anos de existência do LALUPE foram desenvolvidas diversas atividades/ações, como por exemplo:

- Pesquisa e criação de jogos para a Educação Infantil
- Oficinas de Contação de Histórias
- Oficinas de Educação matemática
- Oficina de musicalização para infantil
- Criação de Software Educacional (jogos pedagógicos)
- Criação do sistema de gerenciamento do LALUPE - Sislude
- Oficinas sobre o Brincar para a 3ª Idade
- I Jornada Pedagógica do LALUPE – JOPED
- Apresentação do LALUPE no Fórum das Licenciaturas
- Projeto Pedagogia e Odontologia: uma união para a promoção da saúde bucal
- Oficinas Lúdicas: Ação, Saúde e Educação
- Projeto Hora do Brincar
- Oficinas sobre o Brincar para a 3ª Idade
- II Jornada Pedagógica do LALUPE – JOPED
- Criação do Website do LALUPE
- Apresentação do LALUPE na Semana Pedagógica da UEPG
- Apresentação do LALUPE na Semana Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação
- Projeto de desenvolvimento de jogos para a Educação Inclusiva
- I Workshop LALUPE
- Projeto de Pesquisa Jogos e brinquedos como instrumento de desenvolvimento cognitivo
- Projeto Atividades de Criação de jogos e brinquedos de sucata com crianças abrigadas
- Projeto Atividades lúdicas para crianças com deficiência motora
- Oficinas: Roda da conversa: "Educar e brincar uma relação de se apaixonar",
- LALUPE Virtual

- I ciclo de Oficinas do LALUPE
- Plano Inovador de capacitação em Ludicidade e Educação para a modalidade a distância.

Tendo como premissa contribuir cada vez mais para a formação lúdica do professor, todas as atividades e ações desenvolvidas são avaliadas pelos participantes.

#### 5- O que dizem os futuros professores sobre a formação lúdica recebida

As avaliações dos participantes nas diversas atividades permitiram que os dados foram analisados tendo por base os seguintes critérios: a) Expectativas em relação as atividades desenvolvidas; b) Articulação entre as atividades desenvolvidas e as necessidades da prática pedagógica; c) Avaliação Geral da atividade desenvolvida.

Os resultados de cada critério mostraram que:

##### A- Expectativas em relação as atividades desenvolvidas:

- “Espero aprender atividades novas para passar aos meus alunos”.
- “Espero que o curso/ oficina seja muito bom”.
- “Espero aprender novas atividades”.
- “Quero aprender como ensinar matemática de forma lúdica”.
- “Quero desenvolver a técnica da contação de histórias”.
- “Quero aprender a produzir textos de diversos gêneros com meus alunos”.
- “Essa oficina estava maravilhosa! Ameiii”.
- “A oficina foi muito legal”.
- “Foi muito interessante a produção de materiais para a Educação Inclusiva”.
- “O evento oportunizou conhecer mais sobre a Ludicidade, como envolver o brincar no trabalho em sala de aula”.
- “As atividades desenvolvidas com as crianças foram riquíssimas”.

Por meio da avaliação dos envolvidos nas diversas ações percebe-se que as mesmas corresponderam às expectativas dos envolvidos, contribuindo para a ampliação do seu repertório de atividades e reflexões sobre a Ludicidade, o Brincar e o seu espaço na Educação.

##### B- Articulação entre as atividades desenvolvidas e as necessidades de sua aplicação:

- “Ser professora requer intensa busca e há pequenos detalhes como os que vivenciamos nesta oficina que não se aprende nem vivenciamos na graduação...momentos como esse é essencial para nossa formação”.
- “As atividades desenvolvidas não envolvem muitos recursos, então podemos realizar com os nossos alunos”.
- “É importante sair da rotina, fazer atividades diferentes com os alunos”

“Com certeza, as atividades foram adequadas e servem para serem trabalhadas com os alunos”.

“Aprendi que é necessário planejar também para brincar, toda a brincadeira pode ajudar no processo de aprendizagem”.

“Sim. É importante que o professor resgate a brincadeira e o lúdico no seu ensinar”.

“O brincar te ajuda a conhecer melhor o aluno”.

“Sim, teve variedade e isso ajuda a despertar o interesse”.

“Os materiais produzidos para uso direto em sala de aula foram de grande utilidade”.

“Sim, é muito importante trabalhar para incentivar a leitura”.

Em relação a articulação entre teoria e prática na formação docente, foi possível perceber, pelos depoimentos, que as atividades programadas e desenvolvidas conseguiram atingir os seus objetivos, contribuindo para a melhoria da Educação Básica no que tange a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras em sala de aula.

#### C-Avaliação das atividades desenvolvidas:

“Cada atividade foi muito bem planejada, mostrando a teoria e articulando com atividades práticas”.

“Tudo foi proveitoso”.

“Ótimo. Agradeço a oportunidade”

“Ver a participação de pessoas de diversas áreas, professoras já atuantes, nos ajudam muito a pensar na nossa profissão”.

“Espero aprender novas atividades”.

“Estava ótimo, mas gostaria de mais jogos de alfabetização”.

“Poderia ser ofertada uma oficina sobre a utilização de instrumentos musicais com as crianças”.

“As oficinas foram ótimas e deveriam ter sempre”.

“As oficinas foram um verdadeiro sucesso”.

“Foi muito bom ter a oportunidade de estar presente nesse momento tão rico”.

“Oficina de jogos, contribuindo com a formação das acadêmicas de pedagogia e demais acadêmicas e professoras...Muito bom”

De modo geral, as atividades desenvolvidas pelo projeto Lalupe foram bem planejadas, atenderam às expectativas dos envolvidos e contribuíram para a melhoria da sua formação e para a prática pedagógica.

#### 6- Considerações finais

O presente trabalho contribuiu para o resgatar a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança, bem como resgatar o seu papel como instrumento aliado no processo de aprendizagem, principalmente quando os profissionais envolvidos

na educação estão preparados, como mediadores e facilitadoras das atividades lúdicas no processo de educar.

Destaca-se também o papel do projeto LALUPE na formação lúdica dos futuros professores da Educação Básica, por meio das suas diversas atividades e ações desenvolvidas.

Outro destaque é em relação aos depoimentos dos envolvidos, acadêmicos que participaram das atividades, revelando que é necessário repensar as ações dos envolvidos no projeto, aprimorar e criar novas ações, oficinas, cursos voltados para a Ludicidade e a Educação e ainda fortalecer a formação dos acadêmicos e futuros profissionais da educação.

#### 7- Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006** - Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.html>>.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas**. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. 19º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FORTUNA, T.R. **A Formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35091>

FORTUNA, T. R. **Ludicidade**. JOPED- Jornada Pedagógica do Lalupe. Ponta Grossa 2010. Disponível em: [http://www.joped.uepg.br/2010/palestras/Ludicidade\\_Tania.pdf](http://www.joped.uepg.br/2010/palestras/Ludicidade_Tania.pdf)

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996

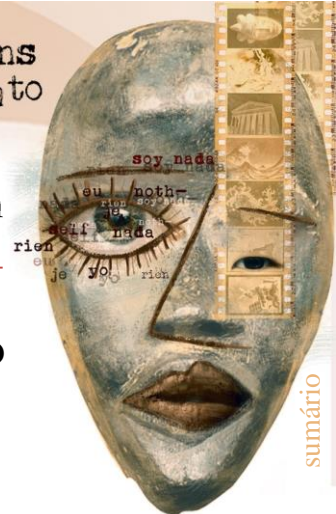
KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a brincadeira**. In: \_\_\_\_\_ O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002, p 139 – 153.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, L.S. **Aprender com e jogos situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELLOS, M. S. **O Brinquedo no Processo de Aprendizagem e no Desenvolvimento da Inteligência da Criança**. Paraná. VI Jornada Curitibana de Educação, 2000.

SANTOS, S. M. P. (org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.





## O TEMPO COMO FERRAMENTA PARA A CRIAÇÃO DO DUPLO EM CONTOS DE JORGE LUIS BORGES

Miriã Lohuanna Batista Pereira (UEPG)

Orientador: Diego Gomes do Valle (UEPG)

**Resumo:** Este trabalho pretende analisar o duplo em algumas narrativas borgeanas, tendo em vista a influência que o elemento tempo exerce nesse duplo. Além disso, abordaremos o conceito de literatura fantástica buscando diferenciar a definição defendida por Todorov e o fazer fantástico de Jorge Luis Borges. Nossas análises tiveram como objeto de estudo o conto “O outro” d’ *O livro de areia* (1875) e como base teórica, entre outros autores, Tzvetan Todorov (1980), Benedito Nunes (1988), Lanusse Bergem Balbino Costa (2014) e o próprio Jorge Luis Borges (1965,1985).

**Palavras-chave:** Duplo; Jorge Luis Borges; Tempo.

### 0. Introdução

Nossa pesquisa busca apresentar como o tempo, enquanto um importante elemento narrativo, contribui e influencia *para e na* existência do duplo em três contos do argentino Jorge Luis Borges. Partindo do pressuposto de que o autor busca, em suas narrativas, anular esse tempo como forma de refletir, eternizar momentos e eternizar-se, não o segue linearmente e assim cria em seus escritos um ambiente em que convergem momentos e fatos passados e futuros, fazendo com que se encontrem e interajam entre si. Dessa forma, entendemos que esse elemento narrativo possibilita ao autor explorar diversos campos da literatura fantástica, como o duplo – tema eminentemente fantástico. Ao alterar a ordem temporal, desprende-se das leis que regem o real e consegue promover situações que não seriam possíveis se a ordem natural do tempo fosse mantida, como o encontro do autor com ele mesmo, enquanto personagem de seu conto, em épocas distintas de sua vida.

Para analisar o elemento temporal em Borges, foram selecionados alguns contos presentes em três de seus livros. São eles, “A outra morte”, pertencente ao livro *O Aleph* (1949), “O jardim de caminhos que se bifurcam”, presente em *Ficções* (1944) e “O outro”, d’ *O livro de Areia* (1975). No entanto, como essa pesquisa ainda se encontra em andamento, aqui será abordado e analisado apenas o conto “O outro”.

A escolha desses contos se deu pelo fato de termos percebido que neles, em específico aqui o conto “O outro”, a estratégia da utilização do tempo como ferramenta geradora do duplo era evidente e de possível análise. Como aporte teórico, utilizaremos, entre outros, os estudos de Tzvetan Todorov (1980), Benedito Nunes (1988), Lanusse Bergem Balbino Costa (2014), e, por fim, o próprio Jorge Luis Borges (1965,1985).

Além disso, buscamos com esse apoio teórico embasar nossa pesquisa com o intuito de alcançarmos nosso objetivo: demonstrar como o tempo borgeano colabora em sua escrita fantástica para a existência do duplo. Outra questão a ser analisada é a de que a definição clássica de literatura fantástica dada por Todorov, e que aqui utilizaremos, não se encaixa no fantástico feito por Borges, pois seu modo de nos introduzir no fantástico escapa ao “momento de vacilação” defendido por Todorov. No entanto, não deixa de ser uma literatura de cunho fantástico, já que Borges, à sua maneira, nos apresenta e nos insere em seu fantástico. Também é preciso pensar e levar em consideração como o tempo é visto pelo Borges ensaísta, já que é justamente partindo da sua concepção de tempo que conseguimos perceber como ele atua na narrativa e no duplo, agora no plano da ficção. A presença do duplo também é outro fator que merece atenção, não só por ser nosso objeto de análise, mas também pelas diversas formas como o autor constrói e apresenta esse duplo em suas narrativas, seja por meio de espelhos ou seres duplicados por algum expediente fantástico.

### 1. A literatura fantástica borgeana

Diretamente do auge estruturalista do século passado, temos a mais conhecida teorização sobre o gênero fantástico: *Introdução à Literatura Fantástica*, de Tzvetan Todorov. O crítico búlgaro, nesta obra, lança as bases para, ainda hoje, qualquer discussão acerca deste gênero tão fascinante. De acordo com Todorov, “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1980, pp.15-16); e, com isso, compreende-se que o fantástico se dá no momento em que o leitor se depara com algo que foge do seu cotidiano, do que é tido como corriqueiro, *natural*, de se acontecer.

Todorov também nos apresenta a famosa vacilação (hesitação) que caracteriza o fantástico no momento em que o leitor, ao final de sua leitura, deve decidir se o que percebeu pertence ou não à sua realidade (ao efeito do real), e que esse momento de

percepção está localizado entre dois gêneros: o estranho e o maravilhoso. No estranho, o leitor opta pelas leis da realidade e as utiliza para explicar os fenômenos que apareceram durante a sua leitura. Já no maravilhoso, o leitor admite a necessidade de novas leis naturais para explicar esses fenômenos: “o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, ainda não visto, o por vir: por consequência, a um futuro. No estranho, em troca, o inexplicável é reduzido a feitos conhecidos, a uma experiência prévia, e, desta sorte ao passado.” (TODOROV, 1980, p. 24).

Para Borges, “toda literatura é essencialmente fantástica, que a ideia da literatura realista é falsa, já que o leitor sabe que aquilo que lhe estão contando é uma ficção” (BORGES, 2009, p.225); em outras palavras, toda a literatura parte do fantástico e por isso é fantástica, em certo aspecto. Além disso, o autor também vai dizer que “a literatura fantástica faz parte da realidade, uma vez que a realidade deve abranger tudo. É absurdo supor que esse tudo é aquilo que mostram de manhã nos jornais” (BORGES, 2009, p.226). Ou seja, aqui fica claro que tudo é fantástico, ou pelo menos tem potência para sê-lo, já que nem mesmo a realidade é só aquilo que conhecemos, vemos ou temos contato.

A título de curiosidade, que delineia ainda mais a abertura para o fantástico que Borges estabelece, basta enumerar alguns títulos que constam da *Antología de la literatura fantástica*, organizada pelo autor de *El Aleph*, Adolfo Bioy Casares e Silvina Ocampo, para notarmos o conceito de fantástico: Swedenborg (místico sueco), Chung-Tsé (místico taoísta), Zorrilla (autor de *Don Juan*), Rabelais (satírico renascentista) etc. Qual a fronteira que separaria os textos colocados na prateleira de ficção e os da religião? Borges deixa claro que tudo pertenceria a um gênero primordial: o fantástico.

Em um ensaio intitulado “Unas notas”, diz o argentino: “La filosofía y 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?” (BORGES, p.340, 1989). Com tais perguntas, Borges expande o escopo do gênero fantástico, incluindo como fundamento não as categorias de Todorov, mas o pasmo humano diante de ideias realmente produtivas imaginativamente, independentemente da filiação genérica a que pertence tal ideia.

Dessa forma, compreendemos que, para Borges, o fantástico vai além daquilo que está na superfície, aquilo que é nitidamente visível, assim como a sua literatura fantástica

que vai além daquilo que está escrito e daquilo que é possível perceber em uma primeira leitura.

## 2. O tempo para Jorge Luis Borges

Para Benedito Nunes, em seu também clássico *O tempo na narrativa*:

pluridimensional é o tempo da história, não só devido à sua ‘infinita docilidade’, que permite retornos e antecipações, ora suspendendo a irreversibilidade, ora acelerando ou retardando a sucessão temporal, não só em virtude do fato de que pode ser dilatado em longos períodos de duração, compreendendo épocas e gerações, ou encurtando em dias, horas ou minutos como no romance, mas também porque em geral se pluraliza pelas linhas de existência dos personagens, e dimensionam os acontecimentos e suas relações (NUNES, 1988, p. 28).

Temos então o tempo, de acordo com Benedito Nunes, como o elemento que rege a narrativa e os acontecimentos presentes nela; afastando-se ou não da expectativa mínima que temos do tempo, conforme regem as leis do real, as ações dos textos ficcionais estão imbricadas no tempo. No entanto, para “Borges convém preservar a realidade do presente, além de que é necessário o rompimento com a continuidade do tempo” (COSTA, 2014); e com isso temos o tempo como uma prolongação de um instante, de um momento em que nos deparamos com o presente, o passado e o futuro num só, como se os três tempos fossem meras abstrações sem qualquer correspondência com o tempo fruído. Assim, temos o que o próprio autor diz a respeito de sua concepção de tempo:

Não, de eternidade não: de infinita prolongação do tempo. Não, porque acredito que a eternidade seja outra coisa; a eternidade – eu escrevi sobre isso em um conto que se chama ‘O Aleph’ – é a, bem... a muito aventurada hipótese de que existe um instante, e que nesse instante convergem todo o passado, todos os nossos ontens como disse Shakespeare, todo o presente e todo o porvir” (BORGES, 2009, p.45).

É por meio dessa concepção temporal adotada por Borges que conseguimos perceber a natureza infinita, cíclica e eterna de seus escritos, pois essa prolongação temporal nos insere nesse labirinto de infinitas possibilidades de interpretações, análises e leituras especulares, criando dúpliques de nossas percepções e nossos sentidos.

Una de las escuelas de Tlón llega a negar el tiempo: razona que el presente es indefinido, que el futuro no tiene realidad sino como esperanza presente, que el pasado no tiene realidad sino como recuerdo presente. Otra escuela declara que ha 'transcurrido ya *todo*

*el tiempo y que nuestra vida es apenas el recuerdo o reflejo crepuscular, y sin duda falseado y mutilado, de un proceso irrecuperable* (BORGES, 1974, pp.436-437).

### 3. O duplo e a apropriação borgeana

Amanda Bittencourt nos apresenta o duplo como um tema que

se refere à existência de um ‘outro’ que duplica a existência do sujeito, desdobrando o ‘eu’ em mais de um. Nesta perspectiva, podemos entender o duplo como uma mimese do ‘eu’ que se destaca e se autonomiza. A partir do desdobramento do ‘eu’ original, a cópia se individualiza adquirindo existência própria. Sendo assim, a ‘imitação’ do ‘eu’, após o seu surgimento, criou sua própria identidade e já não detém a mesma essência, tornando-se o ‘outro’. (BITTENCOURT, 2013, p. 3).

Ou seja, a existência de uma dupla personalidade e dupla identidade desse ‘outro’ que existe a partir de um ‘eu’ e que cria para si uma independência. Jorge Luis Borges o tratará como “a ideia do outro ‘eu’ (...) e é a ideia do tempo, porque a ideia do tempo é essa, é a ideia do ‘eu’ que perdura, e de todo o resto que muda. E, no entanto, existe algo misterioso que é ator e depois espectador na memória” (BORGES, 2009, p.109). O duplo representado por Borges será, então, não apenas a existência de algo ou alguém duplicado, mas também o que aquela duplicação através do tempo - que é fora do tempo - vai influenciar e modificar em outros momentos, épocas ou tempos. Encontra-se aí um dos motes mais característicos do contista argentino: ideia de infinito em sua escrita, pois o duplo que é ocasionado pelo tempo e que sempre volta a repeti-lo caracteriza a continuidade circular e inesgotável de sua narrativa.

### 4. “O outro” – Borges e Borges

Em “O outro” temos a duplicação do Borges personagem em duas personagens de épocas distintas: a juventude e a velhice; ocasionando uma profunda reflexão sobre o tempo, sua própria vida e colocando em confronto as esperanças e anseios juvenis com as experiências dos anos já vividos. Dessa forma, o que se tem é um jogo de tempos distintos convergindo e se encontrando num único tempo, em outras palavras, temos a juventude e a velhice do Borges personagem se encontrando num mesmo lugar e momento. Colocando assim em evidência fatos passados do Borges já velho e futuros do Borges jovem em um mesmo tempo: o presente do Borges velho, que narra desde o

presente da enunciação. Tal narrativa permite-nos, então, refletir a respeito do fato de que esse encontro com ele mesmo em tempos distintos faz com que na vida dos "dois" haja este evento fantástico que ficará na memória de "ambos". Ou seja, o Borges jovem sabe que quando estiver velho encontrará novamente com um Borges jovem que "agora" é ele e que por sua vez encontrará com um Borges velho e assim infinitamente. Um jogo de espelhos em que o eterno retorno - esta ideia tão influente na obra borgeana – acaba sendo o grande personagem, ao passo que os Borges são coadjuvantes, personagens secundários de si mesmos.

Em “O outro” (El otro) temos então:

- En tal caso – resueltamente – usted se llama Jorge Luis Borges.  
Yo también soy Jorge Luis Borges. Estamos en 1969, en la ciudad de Cambridge.
- No – me respondió con mi propia voz un poco lejana.  
Al cabo de un tiempo insistió.
- Yo estoy aquí en Ginebra, en un banco a unos pasos del Ródano.  
Lo raro es que nos parecemos, pero usted es mucho mayor, con la cabeza gris.  
(BORGES, s/a, p. 216).

Esse primeiro trecho foi escolhido porque vai nos demonstrar o momento do encontro dos ‘dois Borges’, além de nos localizar temporalmente no ano de 1969 e já colocar em evidência o conflito gerado pelo não reconhecimento do jovem para com o velho, ao negar que seja a mesma pessoa, ainda que sejam:

- Si esta mañana y este encuentro son sueños, cada uno de los dos tiene que pensar que el soñador es él. Tal vez dejemos de soñar, tal vez no. Nuestra evidente obligación, mientras tanto, es aceptar el sueño, como hemos aceptado el universo y haber sido engendrados y mirar con los ojos y respirar.
- ¿Y si el sueño durara? – dijo con ansiedad. Para tranquilizarlo y tranquilizarme, fingí un aplomo que ciertamente no sentía. Le dije: - Mi sueño durara ya setenta años. Al fin y al cabo, al recordarse, no hay persona que no se encuentre consigo misma. Es lo que nos está pasando ahora, salvo que somos dos. ¿No querés saber algo de mi pasado, que es el porvenir que te espera? Asintió sin una palabra. (BORGES, s/a, p.217).

No trecho anterior, inicia a reflexão de vida por meio da troca de informações e experiências entre os Borges, de seus anos já vividos, e aí vemos que o tempo é de grande importância, pois é por meio da anulação desse tempo que os dois se encontram e conseguem promover uma interação do que um já viveu com as esperanças de ainda (re)viver do outro. Neste trecho, também, Borges nos explica como se deu esse evento fantástico ao dizer que no momento em que nos recordamos de algo: não há pessoa que

não se encontre com ela mesma: “Al fin y al cabo, al recordarse, no hay persona que no se encuentre consigo misma” (BORGES, s/a, p.217). Ou seja, o duplo de si mesmo está precisamente na memória, neste outro que carregamos conosco.

Já no excerto a seguir o que encontramos é o mote do infinito novamente, pois é descrita a continuidade desse encontro fantástico entre os Borges, já que o jovem pergunta ao velho como ele explicaria o fato de ter se esquecido de que quando era jovem havia se encontrado com um senhor que lhe dissera que também era Borges:

- Si usted ha sido yo, ¿cómo explicar que haya olvidado su encuentro con un señor de edad que en 1918 le dijo que él también era Borges? No había pensado en esa dificultad. Le respondí sin convicción: - Tal vez el hecho fue tan extraño que traté de olvidarlo. Aventuró una tímida pregunta: - ¿Cómo anda su memoria? Comprendí que para un muchacho que no había cumplido veinte años, un hombre de más de setenta era casi un muerto. (BORGES, p. 220-221)

Além disso, ao dizer que o ocorrido para ele foi algo tão estranho que procurou esquecer coloca em evidência a característica fantástica desse evento e a necessidade de Borges, enquanto pessoa, de compreender a passagem dos anos e o que isso afeta não só em sua vida como em sua escrita.

E no último trecho que aqui selecionamos nos deparamos com uma reflexão do Borges velho a respeito da veracidade de seu encontro fantástico com o Borges jovem. Para ele, o encontro foi real, ainda que tenha parecido um sonho, e assim justifica o fato de ter esquecido esse encontro:

He cavilado mucho sobre este encuentro, que no he contado a nadie. Creo haber descubierto la clave. El encuentro fue real, pero el otro conversó conmigo en un sueño y fue así que pudo olvidarme; yo conversé con él en la vigilia y todavía me atormenta el recuerdo. El otro me soñó, pero no me soñó rigurosamente. Soñó, ahora lo entiendo, la imposible fecha en el dólar. (BORGES, s/a, p.223)

Nesse último trecho temos clara a confusão entre o real e o sonho, tornando mais fantástico ainda o encontro dos Borges. E por fim, o que pudemos perceber através dessa análise foi que para o autor, desafiar a ordem lógica do tempo é também deparar-se consigo mesmo e poder assim, reflexionar sobre sua vida, sua escrita e sobre o próprio tempo.

## 5. Considerações finais

Pode-se concluir então que o autor busca em suas narrativas – em específico, por ora, em “O outro” -, por meio da prolongação de um momento ou instante, anular o tempo como estratégia para poder refletir, eternizar momentos e eternizar-se. E por anular esse tempo percebemos que não o segue linearmente, pelo contrário, cria uma lógica temporal própria, em que a confusão entre o real e o sonho é sempre possível. Assim como em “El sueño de la mariposa”:

Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba se era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu. (CHUANG TZU, 300 a. C.)

O que se pode perceber através dessa anedota é que a proximidade existente na literatura fantástica entre o real e o sonho possibilitam que se tenha a confusão entre um e outro, e também a quase impossível distinção entre eles. Outra de nossas conclusões foi a de que o jogo com o tempo permite ao autor criar em seus escritos um ambiente em que convergem os momentos e fatos presentes, passados e futuros em um só tempo ciclicamente, infinitamente e possibilitando que se encontrem e interajam entre si.

Sobre o conceito de fantástico, o que pudemos compreender foi que há uma grande diferença entre o de Tzvetan Todorov e o de Jorge Luis Borges. Em Tvetan, para que o fantástico aconteça é preciso que exista algo que fuja da realidade e que necessite ser explicado seja pelo estranho, seja pelo maravilhoso. Já em Borges, o que se tem é que tudo parte do fantástico, e por isso tudo é ou pode chegar a ser fantástico, até mesmo a ‘realidade’ já que nem dela temos como conhecer o seu todo.

Ao desprender-se do real e da linearidade temporal, o autor consegue também explorar esse fantástico exercido por ele e também gerar em suas narrativas duplicidades, como vimos no conto analisado. Por fim, concluímos então que a não linearidade temporal é fundamental para a existência do duplo, pois por não ater-se a essa linearidade é que se torna possível a existência dos elementos fantásticos, assim como o duplo.

## 6. Referências

BITTENCOURT, Amanda Rosa de. **Borges e o outro: Uma análise psicológica do duplo.** Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em:



<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Amanda-Rosa-de-Bittencourt.pdf> > Acesso: 15 jun. 2015

BORGES, Jorge Luis. El otro. In: **Narraciones**. Edição de Marcos Ricardo Barnarán. Catedra.

\_\_\_\_\_. **Sobre os sonhos e outros diálogos**. Tradução de Jhon Lionel O' Kuinghttons Rodríguez. Prólogo de Osvaldo Ferrari – São Paulo: Hedra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Obras completas** – Tomo I (1923-1972). Emecé Editores: Buenos Aires, 1974.

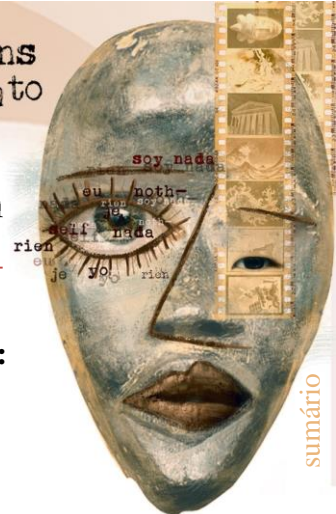
\_\_\_\_\_. **Obras completas** – Tomo II (1975-1985). Emecé Editores: Buenos Aires, 1989.

\_\_\_\_\_. **Antología de la literatura fantástica**. 1ª ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2007.

COSTA, Lanusse Bergem Balbino. **Tempo e devir na narrativa fantástica de Jorge Luis Borges**. Campina Grande, 2014. Disponível em: <[http://posgraduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/disserta%C3%A7%C3%B5es\\_2014/Lanusse%20Bergem.pdf](http://posgraduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/disserta%C3%A7%C3%B5es_2014/Lanusse%20Bergem.pdf) > Acesso: 15 jun. 2015

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.



**PERFIS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:  
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS  
SOCIOCULTURAIS DIVERSIFICADOS**

Poliana Rosa Riedlinger Soares (graduanda) – UEL

Ana Lúcia de Campos Almeida (doutora) – UEL

**Resumo:** Nas últimas décadas têm ocorrido significativas mudanças com relação ao perfil dos professores, especialmente devido ao fato de estes profissionais estarem sendo recrutados de camadas de menor poder socioeconômico e considerando que muitas vezes não possuem familiaridade com os letramentos dominantes que devem então ser adquiridos mediante formação no curso universitário. Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar e discutir o letramento de professores em formação. Para tanto, através de uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista, visa estudar dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por alunos do quarto ano (formandos de 2013) do curso de licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – PR. Este estudo buscará descrever as práticas de letramento desenvolvidas em contexto familiar, escolar, no trabalho e também observar as relações constituídas entre as identidades sociais e o letramento dos sujeitos. O presente trabalho justifica-se como uma importante fonte de conhecimento para os profissionais envolvidos na área de formação de professores de língua portuguesa, bem como pela relevância de se conhecer o perfil profissional docente e, conseqüentemente, contribuir para se pensar a elaboração de projetos/programas de formação de professores de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Histórias de letramento, professores em formação, práticas socioculturais

## 1 Introdução

O presente trabalho pretende investigar o perfil de letramento de professores em formação, mais especificamente os graduandos do quarto ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (formandos 2013). Com este objetivo, serão analisadas dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por esses sujeitos. Busca-se, a partir da análise dessas histórias de letramento, descrever as práticas de letramento desenvolvidas em diferentes contextos, verificar quais são as práticas socioculturais presentes nas diversas atividades cotidianas desses professores em formação, bem como apontar quais seriam as mais relevantes a atuar na constituição do perfil de letramento desses sujeitos.

## 2. Perfil do profissional docente: um breve percurso histórico

Ao longo dos tempos o perfil do profissional docente vem sofrendo significativas mudanças, reflexo do momento social, político, histórico e cultural de cada época. Conforme Tardif e Lessard (2007) há cerca de quatro séculos essa atividade social chamada instruir vem-se constituindo, progressivamente, em uma dimensão integrante da cultura da modernidade, bem como os seus impactos sobre os diferentes aspectos da vida coletiva, especialmente políticos. Dificilmente será possível compreender o mundo social se não houver esforços para reconhecer que grande parte de seus membros são escolarizados em diferentes perspectivas.

Primeiramente cabe uma breve pauta sobre o conceito de profissão, para Imbernón (2011) esse não é neutro e nem científico, mas sim produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual, uma ideologia que traz influências para a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular. Dessa forma, ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Através de um viés histórico, Saviani (2009) explica que no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se pensa na organização da instrução popular. A partir deste momento, através de uma perspectiva pedagógica em articulação com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira no decorrer dos últimos dois séculos, de maneira sintética é possível distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), sendo o marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996). Advento dos

Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Azzi (2008) ressalta que a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, sendo necessário reconhecer que ainda apresenta uma série de limitações, sejam elas de ordem social, política, econômica e cultural. Síntese histórica da evolução da docência, que necessita de uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Durante todo o período colonial até a criação dos cursos superiores a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores, somente nas Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que essa preocupação surge pela primeira vez. (SAVIANI, 2009).

Ao reconhecer que a atividade docente reflete os caminhos trilhados pela sociedade, Britto (1998) afirma que nas últimas décadas têm ocorrido significativas mudanças em relação ao perfil do professor, especialmente pelo fato de estarem sendo recrutados de camadas populares da sociedade, grupos culturais historicamente destituídos de experiências com a cultura letrada de prestígio e com alto grau de escolaridade. Dessa forma, a maioria destes profissionais não possuem familiaridade com os letramentos dominantes que devem ser adquiridos mediante formação no curso universitário. Assim, torna-se clara a relevância da investigação sobre os estudos voltados para os letramentos desses indivíduos, de modo que as práticas no curso universitário possam ser direcionadas a atender as reais necessidades destes professores em formação.

### 3. Metodologia da pesquisa

Para Trujillo (1982), metodologia pode ser definida como o conjunto de sequências operacionais fundamentadas sobre uma manipulação sistemática para alcançar fins científicos. Já método é compreendido como o processo racional arbitrário para atingir determinado resultado, ou seja, o caminho para se alcançar os objetivos pré-estabelecidos.

Assim, a presente pesquisa visa estudar dezesseis histórias autobiográficas de letramento produzidas por alunos do quarto ano (formandos de 2013) do curso de

licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – PR. As análises são guiadas por uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista, tendo em vista que as histórias produzidas possuem múltiplos significados. Para Moita Lopes (1994, p. 331), “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, entende-se que o significado é construído de forma social.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1995 p. 21-22) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa busca uma abordagem que permite examinar as singularidades de ordem subjetiva, bem como os fatores socioculturais, buscando um olhar mais profundo e menos generalista sobre os objetos/sujeitos sob descrição e análise. Dentro da linha qualitativa, adota-se o método da pesquisa autobiográfica. Ao tratar deste método de pesquisa, Josso (2010) explica que ao contar as suas experiências, o narrador está se submetendo a um processo de reflexão e autoformação, ou seja, a elaboração de sua biografia educativa. Sobre a constituição dessa biografia, o autor destaca que se trata de material narrativo formado por recordações consideradas pelos narradores como experiências relevantes de suas aprendizagens, da sua evolução nos percursos socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.

### 3 Análise das Histórias

Dentre as dezesseis histórias analisadas, destacam-se dois letramentos predominantes: familiar e religioso.

[...] meu irmão foi meu primeiro professor, alfabetizador, pois nunca frequentei o jardim de infância. O método que utilizava era o fônico; provavelmente o mesmo pelo qual foi alfabetizado, pois desconhecia qualquer princípio metodológico. Lembro-me da voz de meu irmão, professor de apenas doze anos de idade, me perguntando: Que som faz o M? Diante do meu silêncio, respondia: mmm [...] (GRADUANDA J.F, 2013).

[...] eram pessoas simples, mas desde minhas primeiras lembranças, tenho minha mãe me contando histórias e falando sobre sua paixão por romances e meu pai no seu canto, lendo. [...] entre os afazeres, em meio idas e vindas, em nossas conversas ela falava dos livros que havia lido. Deles me lembro do Meu Pé de Laranja Lima, e O Tronco de Ipê, seu preferido. (GRADUANDA M.O, 2013).

Pode-se dizer que as diferentes vivências cotidianas do indivíduo requer a formação de sujeitos situados social e historicamente, de forma que o conjunto dessas práticas, especialmente nas relações com a leitura e a escrita, estão intimamente vinculadas as particularidades da esfera familiar.

Ao considerar as diferentes experiências de letramento na esfera social, iniciando-se pela família, em que os usos se justificam pela natureza interacional, tem-se um modelo ideológico de letramento, em que as relações sociais e institucionais estão implicadas nos diferentes usos sociais da leitura e da escrita. (STREET, 2010).

Dada a relevância da leitura e escrita como prática cultural, adquirida na esfera familiar e social, em sua obra: A importância do ato de ler, Freire (2006, p. 21) reitera essas perspectivas ao afirmar que:

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto (familiar) – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Neste contexto, o letramento envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm essencialmente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, tendo em vista que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social. (KLEIMAN, 2005).

No que se refere à presença marcante do letramento religioso nas histórias autobiográficas, destacam-se as seguintes narrativas:

[...] minha formação religiosa foi importante para o meu letramento. Sou Testemunha de Jeová e por se tratar de uma religião missionária, promove cursos que visam a boa interpretação de textos, a leitura fluente e aspectos da oratória, a fim de contatar as pessoas e levá-las a conhecer os princípios. Desde os três anos de idade estudo a Bíblia por meio de um curso que envolve perguntas e respostas interpretativas de trechos bíblicos e

publicações elaboradas pela instituição religiosa e isso me ajudou muito na formação escolar em todos os componentes curriculares. (GRADUANDO N.C, 2013).

[...] meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja. (GRADUANDA J.F, 2013).

Partindo de um pressuposto histórico tem-se a presença marcante da igreja no processo de letramento, sendo instituição preconizadora da educação do povo em orfanatos, hospitais, de modo que possibilitava o contato com a cultura. Na própria igreja é marcante a presença do ensinamento de cânticos e leitura da bíblia. Conforme Olson (1997), antes mesmo da reforma da igreja católica existem relatos de fiéis que faziam a leitura da bíblia para os que não sabiam ler, sendo que a história da leitura no ocidente é em boa parte a história da leitura bíblica.

Assim, pode-se dizer que ao longo dos tempos, mesmo que de maneira implícita, a igreja, bem como os aspectos religiosos, estiveram presentes de diferentes maneiras nas práticas de letramento dos indivíduos.

Algo que merece destaque nas análises é o baixo nível de escolaridade dos pais, e o incentivo da família para o letramento escolar como instrumento de ascensão social. Segue o seguinte relato: “[...] e me lembro dos conselhos que me dava, como se fosse uma ordem, Você tem que estudar, é o único jeito de sair dessa vida que a gente leva. Eu não quero filha minha limpando banheiro dos outros.” (GRADUANDA M.O, 2013).

Pode-se dizer que este discurso presente nas histórias autobiográficas está intimamente relacionado com mudanças de diversas ordens, especialmente pelas novas exigências do mercado de trabalho, que a partir da década de cinquenta sofre uma grande aceleração. Segundo Serra (2003), a premissa da educação como um direito de todos realçou essa busca de esferas menos privilegiadas pelo acesso/letramento escolar, sendo necessário reconhecer que esse direito ainda ocorre de maneira muito parcial. Assim, a educação escolar como ferramenta de ascensão social passou a interessar famílias menos favorecidas, ocasionando maior número desta população nas escolas públicas.

Segundo Kleiman (1995, p. 39), “[...] 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.”

Sendo importante destacar que um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009).

Dada relevância atribuída ao letramento escolar, bem como as relações de poder que lhe implicam, Kleiman (2007, p. 4) ressalta que:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Ao tratar do letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior, Zavala (2010) destaca que em um sistema massivo, que mais do que nunca, tem que se acomodar a uma ampla e distinta categoria de estudantes, faz-se necessário investigar, além disso, tornar explícitos os fins e os processos que, no passado, eram dados como certos. “É necessário explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade.” (ZAVALA, 2010, p. 93).

Para Imbernón (2011) a formação inicial de professores deve estabelecer um conhecimento válido, que gere uma atitude interativa e dialética, que conduza a valorização de necessidades de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem.

As práticas de letramento descritas nas histórias evidenciam um possível perfil desses professores em formação, o que requer a (re)estruturação de um programa que de fato possa atender as lacunas procedentes do seu histórico de letramento, considerando que maior parte das narrativas não evidenciam contato com os letramentos dominantes, sendo este adquirido mediante o curso universitário.

#### 4. Considerações Finais



Através do presente estudo, conclui-se que o perfil do profissional docente vem sofrendo significativas mudanças no decorrer dos tempos, sendo notável que essas transformações estão intimamente vinculadas a fatores de distintas ordens, como: histórico, social, político e cultural.

Pode-se dizer que as histórias autobiográficas é um importante instrumento de análise, no entanto, é necessário considerar que estas narrativas podem ser analisadas sob diferentes perspectivas, de modo que certamente esta pesquisa inicia-se e não se esgota aqui.

As análises evidenciam que o letramento familiar e religioso se sobressai, sendo importante considerar o baixo poder socioeconômico dos familiares destes professores em formação, caracterizando em seu histórico o discurso do letramento escolar como ferramenta de ascensão social, ou seja, as representações de cultura e poder que são assinaladas ao letramento escolarizado.

Assim, destaca-se a importância de se pensar em programas de formação para professores de Língua Portuguesa, que de fato possam atender as reais necessidades destes sujeitos, reconhecendo que há em seu histórico pouca familiaridade com os letramentos dominantes, sendo estes adquiridos mediante o processo de formação universitária.

#### REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-60.

BRITTO, L.P.L. O Leitor Interditado. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R (Org.). **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cabucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 40, n. 20, p. 143-155, jan./abr. 2009.

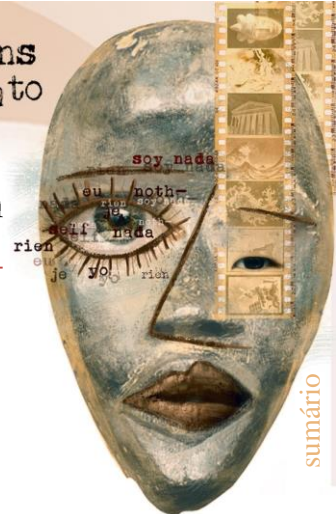
SERRA, Elizabeth D' Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Metodologia da Pesquisa Científica.** São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1982.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C; SITIO, L; GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



**POR UMA REVALORIZAÇÃO DO BARROCO: O PAPEL DE  
AFFONSO ÁVILA NA CRÍTICA LATINO-AMERICANA DA  
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

Wagner Monteiro (Doutorando) - UFPR

Introdução

Affonso Ávila (1928 - 2012) nasceu e morreu em Belo Horizonte. Poeta e ensaísta, desenvolveu toda sua obra em Minas Gerais e de lá obteve a inspiração que o faria desenvolver a mais extensa e bem elaborada pesquisa sobre o Barroco brasileiro, que contemplou diversas formas artísticas, desde as artes plásticas até a literatura, nosso objeto de análise neste trabalho.

A crítica literária brasileira, praticada nos moldes como a conhecemos atualmente, teve início no período romântico. Araripe Júnior, José Veríssimo e Sílvio Romero formam a tríade que daria o pontapé inicial na crítica literária brasileira moderna. Já no século XIX, com a recuperação do Barroco e a redescoberta de Gregório de Matos, percebeu-se, entre a crítica, a necessidade de dar maior atenção para o primeiro período genuinamente brasileiro na nossa literatura. Em 1888, na monumental *História da literatura brasileira*, Sílvio Romero afirmava que o Barroco era o primeiro gênero cujo sentimento nacional vigorou:

Na luta contra os estrangeiros, acrisola-se o sentimento nacional. Em todos estes fatos as três raças aparecem quase no mesmo pé de igualdade. O entrelaçamento é perfeito, o brasileiro é já uma realidade. É o tempo de Vidal de Negreiros, de Calabar, de Amador Bueno, dos Palmares e de Gregório de Matos. A riqueza desenvolve-se grandemente por quase todo o Norte; a Bahia é ainda o centro. (ROMERO, 1980, p. 364)

Entretanto, Romero valoriza principalmente Gregório de Matos por ele se enquadrar perfeitamente na teoria do crítico de que a mestiçagem entre o europeu e o brasileiro genuíno produziram a literatura brasileira desprendida, repleta de cor local:

(...) o outro [Gregório de Matos] é a mais perfeita encarnação do espírito brasileiro, com sua facécia fácil e pronta, seu desprendimento de fórmulas, seu desapego aos grandes, seu riso irônico, sua superficialidade maleável, seu gênio não capaz de produzir novas doutrinas, mas apto para desconfiar das pretensões do pedantismo europeu. (...) Gregório é o discípulo de padres que começa por debicá-los, escarnecer deles e duvidar de sua santidade e sabedoria. (ROMERO, 1980, p. 365)

Araripe Júnior, por outro lado, apresentou uma crítica mais moderna em relação a Sílvio Romero, ainda que também caia ora no determinismo, ora no biografismo típico do século XIX, sempre ressaltando a influência ibérica de Gregório de Matos e a forte cor local:

O meio, constituído pelo modo anteriormente descrito, evoluiu e diferenciou-se sob o influxo de variadas interferências, as quais em seu lugar serão devidamente analisadas. (...) Neste meio, embora em crise de cansaço, caiu Gregório de Matos, cheio de despeitos contra Portugal. (...) A musa de Gregório de Matos entrou, pois, na Bahia, amena, festiva, e aceitou, ebrifestante, o conluiou com esse carnaval biológico que passava. (ARARIPE JÚNIOR, 1978, p. 305-307)

Portanto, a Geração de 1870, à qual pertencem Araripe Júnior e Sílvio Romero, tentou, ainda que discretamente, recuperar o Barroco, seguindo a tendência de redescoberta do período. Contudo, ao longo do século XX, o que se viu foi uma crítica que ora depreciava, ora ignorava o Barroco, seguindo a linha de Antonio Candido, que preconizou o período romântico, visto por ele como o primeiro período genuinamente brasileiro, que possui papel importante na formação da nossa literatura. Para Candido, ainda que os poemas de Gregório de Matos e os sermões do padre Antonio Vieira possuam valor estético e sejam representativos, não fizeram parte de um sistema literário e não contribuíram naquilo que o crítico chamaria de *Formação da literatura brasileira*. Diversos estudiosos do período barroco viram na *Magnum opus* de Antonio Candido um desdém injustificável em relação a um período deveras influenciador e relevante em diversos sentidos, como assinala Affonso Ávila:

(...) [o *Formação da literatura brasileira*:] estudo notável pela amplitude de informação e análise, mas estigmatizado pela parcialidade historiográfica e crítica quando minimiza não só a importância do poeta baiano, como de todas as manifestações barroquistas ocorridas com profusão e mesmo incontestável função social nos pródromos culturais da nacionalidade. (ÁVILA, 2011, p. 10)

Para Ávila, não há problema em se pensar a literatura brasileira a partir de um ponto de vista histórico. O problema estava na linearidade de Candido e no ponto de partida equívoco que este utilizou: “Porquanto é no barroco que iremos encontrar sem dúvida o único suporte realmente válido para a fixação de uma linha de tradição ao longo da história da criação artística no Brasil.” (ÁVILA, 2003, p. 40)

### 1. O Barroco visto pela crítica do século XX

O Barroco é visto por intelectuais como Affonso Ávila e Haroldo de Campos como um período que ecoou por séculos e segue ecoando na literatura brasileira, em escritores que mantêm um trabalho refinado com a linguagem e uma literatura repleta de conceitos: “Há, sem dúvida, uma insinuação de formas barroquizantes em toda aquele vertente literária que entre nós se caracteriza pela propensão inventiva, pela criatividade da linguagem, pela ascendência da informação estética sobre a semântica” (ÁVILA, 2008, p. 32). Para Ávila, o trabalho com a linguagem e a forte reflexão existencial de Guimarães Rosa fazem com que sua produção mantenha laços com o Barroco brasileiro. Severo Sarduy caminha na mesma direção de Ávila, ampliando o raciocínio para uma tradição latino-americana:

En la exuberancia barroca de *Gran sertón: veredas*, de João Guimarães Rosa, son detectables, como sostenes oratorios, fundidos en una misma operación retórica: algunos significados han excluido del texto toda denominación directa – sustitución; la cadena onomástica que los designan a lo largo de la novela – proliferación – permiten o suscitan una lectura radical de atributos, y esta variedad de atribuciones que los señala va enriqueciendo, a media que los adivinamos, nuestra percepción de los mismos. (SARDUY, 2000, p. 1391)<sup>1</sup>

Escritores como Jorge de Lima e Joaquim de Sousândrade também fizeram uma poesia que se aproxima do estilo seiscentista. Ou seja, tais escritores pertencem a uma tradição brasileira anterior ao Romantismo. O Barroco ajudou, pois, na visão de Ávila, a formar toda a literatura brasileira:

---

<sup>1</sup> Na exuberância barroca do *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, são detectáveis, como sustentações oratórias, fundidas em uma mesma operação retórica: alguns significados excluíram do texto toda denominação direta – substituição; a cadeia onomástica que os designam ao longo do romance – proliferação – permitem ou suscita uma leitura radical de atributos, e esta variedade de atribuições que os assinala vi enriquecendo, a medida que o adivinamos, nossa percepção dos mesmo.

A sequência dessa linha de tradição brasileira que parte do nosso barroco percorre, embora sem um fluxo de continuidade mais nítido e uma força regular de intensidade, a evolução também da literatura brasileira. Há, sem dúvida, uma insinuação de formas barroquizantes em toda aquela vertente literária que entre nós se caracteriza pela propensão inventiva, pela criatividade da linguagem, pela ascendência da informação estética sobre a informação semântica. (ÁVILA, 2008, p. 41)

Contudo, deve-se ressaltar que o desdém da crítica em relação ao Barroco não se deu só no Brasil e perdurou séculos, como destaca Ávila:

Nenhum período da história da arte tem sido, como o do barroco, aquinhoado nas últimas décadas com um tão amplo e diversificado interesse crítico. Após quase dois séculos de incompreensão e despreço, em que experimentou até mesmo a sorte adversa de ver converter-se em excentricidade, para os padrões de gosto vigentes por todo esse tempo, os elementos de estilo que representam a sua própria feição de plenitude criativa, o barroco retoma criticamente o lugar que lhe é devido no processo de evolução das formas artísticas. (ÁVILA, 1971, p. 09)

Essa excentricidade citada por Ávila se refere em grande medida também à Espanha. Lá, a poesia de Góngora, por exemplo, foi classificada de elitista e castiça, no sentido de que rebuscava a linguagem sem um fim específico, com o único intuito de ser hermético:

Góngora acabou sendo, por suas poesias de mau gosto, o corifeu do culteranismo, defeituoso amaneiramento literário, chamado assim por se dirigirem essas poesias a leitores cultos e não ao vulgo (...) O culteranismo foi um vício literário relativo à expressão ou à forma que se caracterizou pelo amaneirado, rebuscado e pedantesco da linguagem; pelo empolado e afetado da frase; pela introdução de muitas palavras novas (tomadas preferentemente do latim e do italiano); pela violência do hipérbato; pelas alusões mitológicas, históricas e geográficas, não ao mais conhecido, porém ao mais recôndito, e pelas metáforas extravagantes. Há, portanto, falta de simplicidade, propriedade e clareza na expressão; reunia, assim, o culteranismo os inconvenientes de duas decadências literárias: a decadência alexandrina e a decadência trovadoresca. (HURTADO DE LA SERNA; GONZÁLEZ PALENCIA, 1921 apud CAMPOS, 2011, p. 49)

Na Espanha, a Geração de 27 foi, em grande medida, a responsável pela recuperação do Barroco, liderada por Federico García Lorca e Dámaso Alonso. A década de 20 é conhecida como a de recuperação do Barroco, porque além do caso espanhol, devemos destacar o primeiro uso do termo Barroco pelo influente historiador da arte, Heinrich Wölfflin, e pelos trabalhos de destaque de Alan Boase e T.S. Eliot, que redescobriram o poeta John Donne. Portanto, o Brasil não é uma exceção quando se trata

de valorização do período seiscentista, como fica claro com os exemplos acima e com a fala do crítico Wilson Martin, abaixo:

Não é exato que a crítica brasileira haja ignorado e menosprezado autores como Vieira, Gregório de Matos ou Botelho de Oliveira, se não quisermos injustamente reduzi-la, toda ela, a tais ou tais restrições levantadas por Sílvio Romero ou José Veríssimo, no que, aliás, apenas refletiam o consenso universal do seu tempo sobre a matéria. A “reabilitação” do que se convencionou chamar o barroco literário (e que melhor responderia ao nome de “maneirismo” ou “cultismo”) datava nos anos 30 nos países europeus e foi interrompida pela guerra; isso explica que tenha chegado tão tarde ao Brasil e se haja aqui recebido como novidade nas ideias críticas. (MARTINS, 1983, p. 700)

Essa novidade descrita por Wilson Martins foi bem recebida por diversos críticos brasileiros e hispano-americanos que tentaram se desvencilhar de uma crítica meramente historicista e ainda próxima da crítica romântica. O primeiro passo a ser dado, como propôs Ávila, era o de pensar no Barroco como uma forma que pertenceu a uma época e que refletiu o estado de pensamento desse período: “[o barroco] não enquanto tão só um estilo artístico, mas sim como fenômeno de maior complexidade – um estado de espírito, uma visão do mundo, um estilo de vida, de que as manifestações da arte serão a expressão sublimadora.” (ÁVILA, 1971, p. 10). Tal pensamento aproxima a visão do crítico mineiro da do historiador José Antonio Maravall que, da mesma forma, pensa o Barroco como um conceito de época, que não pode ser analisado sem levar em conta o contexto seiscentista:

Desde luego, es perfectamente lícito, desde una perspectiva dada por la cultura barroca, hacer el estudio de uno u otro de los autores del siglo XVII en relación a uno solo de esos factores, más o menos monográficamente tomado – Shakespeare, Quevedo, Racine, etc. – Y siempre un trabajo de esta naturaleza será útil para aclarar el sentido de un autor y su posición en el conjunto; pero de ello no cabe esperar el esclarecimiento de la cultura barroca, para entender la cual es necesario considerar los factores estilísticos e ideológicos enraizados en el suelo de una situación histórica dada. **Vistos separadamente, es posible que esos elementos se repitan en el tiempo, se den en siglos muy distantes; pero en su articulación conjunta sobre una situación política, económica y social, forman una realidad única.**(MARAVALL, 1975, p. 35)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sem dúvida, é perfeitamente lícito, desde uma perspectiva dada pela cultura barroca, fazer o estudo de um ou outro dos autores do século XVII em relação a um só desses fatores, mais ou menos monograficamente tomado – Shakespeare, Quevedo, Racine, etc. – E sempre um trabalho desta natureza será útil para aclarar o sentido de um autor e sua posição no conjunto; mas disso não se deve esperar o esclarecimento da cultura barroca, para entender a qual é necessário considerar os fatores estilísticos e ideológicos enraizados no solo de uma situação histórica dada. **Vistos separadamente, é possível que esses elementos se repitam no tempo, apareçam em séculos muito distantes; mas em sua articulação conjunta sobre uma situação política, econômica e social, formam uma realidade única.**

O Barroco expressou, pois, um modo de pensar, uma angústia do homem moderno, que pela primeira vez se via consciente em relação à crise. O que se vê ao longo dos séculos não se pode afirmar como produção barroca, mas como uma literatura barroquizante, com ecos barrocos, que fazem com que diversas manifestações artísticas sejam consideradas neobarrocas. Mas não pertencem, em diversos momentos a um contexto de crise. O que se vê é a apropriação de técnicas de um estilo que vigorou em épocas passadas e que se encaixam principalmente na pós-modernidade:

Vivendo aguda e angustiosamente sob a órbita do medo, da insegurança, da instabilidade, tanto o artista barroco como o moderno exprimem dramaticamente o seu instante social e existencial, fazendo com que a arte também assuma formas agônicas, perplexas, dilemáticas. (ÁVILA, 2008, p. 22)

O pensamento de Ávila vai ao encontro do de Haroldo de Campos, seu contemporâneo e cuja admiração era mútua. Vejamos no excerto abaixo como as ideias de ambos se combinam:

Direi que o Barroco, para nós, é a não-origem, porque é a não-infância. Nossas literaturas [as latino-americanas], emergindo com o Barroco, não tiveram infância (*infans*: o que não fala). Nunca foram afásicas. Já nasceram adultas (como certos heróis mitológicos) e falando um código universal extremamente elaborado: o código retórico barroco (como sobrevivências tardomedievais e renascentistas, decantadas já, no caso brasileiro, pelo maneirismo camoniano, este último, aliás, estilicamente influente em Góngora). Articular-se como diferença em relação a essa panóplia de *universaliza*, esis o nosso “nascer” como literatura: uma sorte de partenogênese sem ovo ontológico [...] (CAMPOS, 1981 *apud* BARBOSA, 2002, p. 317)

O alinhamento de ideias entre Ávila e Campos não se dá apenas no campo da crítica. Para Ávila, a poesia concreta de Campos mostra a coerência na produção do poeta paulista: “Por sua vez, ao ter que definir a presença da poesia concreta num contexto novo de consciência nacional, Haroldo de Campos filiou-se com lucidez ao barroquismo no qual vê uma das constantes da sensibilidade brasileira.”. (ÁVILA, 2008, p. 32).

## 2. O alinhamento de Ávila à crítica hispano-americana



Na segunda metade do século XX, o crítico e poeta Severo Sarduy percebia que havia uma produção hispano-americana com traços barroquizantes, mas um barroco diferenciado, mais radical e de acordo com as tendências pós-modernas:

¿Dónde situar, hoy, los efectos de un discurso plástico barroco? O más bien: la repercusión deformada, acentuada hasta el exceso o la manera del discurso que suscitó, en el siglo XVII, una voluntad furiosa de enseñar, un deseo de convencer, de mostrar de modo indubitable – a fuerza de iluminaciones teatrales y contornos precisos – lo que la palabra conciliar prescribía. No se trata, sin embargo, de recopilar los residuos del barroco fundador, sino – como se produjo en literatura con la obra de José Lezama Lima – de articular los estatutos y premisas de un **nuevo barroco** que al mismo tiempo integraría la evidencia pedagógica de las formas antiguas, su legibilidad, su eficacia informativa, y trataría de atravesarlas, de irradiarlas, de minarlas por su propia parodia, por ese humor y esa intransigencia – con frecuencia culturales – propias de nuestro tiempo.<sup>3</sup>(SARDUY, 2000, p. 1307-1308, grifos nossos)

Sarduy criaria com isso o termo *neobarroco*, em 1972, que serviria primeiramente para descrever a produção de escritores como Alejo Carpentier e José Lezama Lima e, em seguida, a produção de diversos escritores hispano-americanos. Vejamos no trecho abaixo como Sarduy introduz o pensamento sobre Lezama Lima, exemplo maior do neobarroco latino-americano:

Una meditación sobre Lezama, sobre la posible herencia de su palabra, no puede evitar esas interrogaciones ni tampoco dejar de vincularlas con otra: la de la posibilidad y pertinencia del barroco hoy, la de un probable surgimiento del neo-barroco a partir de su obra, en la elipse incandescente de su teatralidad. Pero, para elucidar la posibilidad la posibilidad de ese neobarroco, y trazar sus hélices y volutas, tenemos que indagar primero la fundación textual de lo que ya podía llamarse el primer barroco, el que surge en la violenta luz de la Contrarreforma y anima el ímpetu tridentino. (SARDUY, 2000, p. 1405)

José Lezama Lima atuou também na segunda metade do século XX na recuperação do Barroco, não somente através de sua ficção, como também em sua obra ensaística, e criou o conceito de *transculturação*, que ajudou o erudito cubano a explicar

---

<sup>3</sup> Onde situar, hoje, os efeitos de um discurso plástico barroco? Ou melhor: a repercussão deformada, acentuada até o excesso ou a maneira do discurso que suscitou, no século XVII, uma vontade furiosa de ensinar, um desejo de convencer, de mostrar de modo indubitável – a força de iluminações teatrais e contornos precisos – o que a palavra conciliar prescrevia. Não se trata, contudo, de recompilar os resíduos do barroco fundador, mas – como se produziu na literatura com a obra de José Lezama Lima – de articular os estatutos e premissas de um **novo barroco** que ao mesmo tempo integraria a evidência pedagógica das formas antigas, sua legibilidade, sua eficácia informativa, e trataria de atravessá-las, de irradiá-las, de miná-las por sua própria paródia, por esse humor e essa intransigência – com frequência culturais – próprias do nosso tempo.

a chegada do Barroco espanhol na América e a apropriação do *señor barroco* americano de uma arte europeia em sua essência:

Nuestra apreciación del barroco americano estará destinada a precisar: Primero, hay una tensión en el barroco; segundo, un plutonismo, algo originario que rompe los fragmentos y los unifica; tercero, no es un estilo degenerescente, sino plenario, que en España y en la América española representa adquisiciones de lenguaje, tal vez únicas en el mundo.<sup>4</sup>(LEZAMA LIMA, 1993, p. 80)

Ávila vai ao encontro do pensamento de Lezama Lima, ao perceber a poesia de Gregório de Matos como uma produção transcultural, que dialoga com a europeia, mas adquire cor própria:

Se, como estilo, o barroco é um fenômeno europeu, como survival é muito mais um fenômeno americano [...] O despertar latino-americano assistiu, assim, com a aportagem da ideologia da contra-reforma, à introdução e fixação das formas multifárias do barroco. (ÁVILA, 1971, p. 108)

A cor própria é a marca de Gregório de Matos, cuja produção buscou uma *saída brasileira*, fazendo com que o seu barroco fosse diferenciado e único:

“A linguagem poética de Gregório, apesar do vínculo estilístico às matrizes barrocas de um Góngora ou um Quevedo, viabiliza a nosso ver uma *saída brasileira* dentro da expressão literária do tempo, saída ou maneira esta surpreendida quer na desenvoltura sintática da frase ou na classificação geral do discurso, quer na formulação mais livre e graciosa da ideia ou mesmo no aproveitamento de um novo material semântico.”- (ÁVILA, 1971, p. 93)

### 3. Considerações finais

Portanto, ao longo deste ensaio, objetivou-se aprofundar-se no pensamento crítico de Affonso Ávila em relação ao Barroco. No primeiro momento o localizamos dentro de uma tradição crítica, mostrando a evolução de seu pensamento em relação à crítica oitocentista e romântica, por excelência, e seu papel diferenciador em relação a Antonio Candido.

---

<sup>4</sup> Nossa apreciação do barroco americano estará destinada a precisar: Primeiro, há uma tensão no barroco; segundo, um plutonismo, algo originário que rompe os fragmentos e os unifica; terceiro, não é um estilo degenerescente, mas plenário, que na Espanha e na América espanhola representa aquisições de linguagem, talvez únicas no mundo.

Num segundo momento, vimos como a crítica recuperou o Barroco no século XX tanto na Espanha, como no contexto latino-americano e o papel de Affonso Ávila e de Haroldo de Campos nessa redescoberta.

Finalmente, pudemos relacionar a produção de Ávila a dos escritores cubanos José Lezama Lima e Severo Sarduy que participaram de uma vertente no século XX ligada ao conceito de *neobarroco*, ou seja, que relacionou diversas produções posteriores ao século XVII à literatura seiscentista. Da mesma forma, fica claro que Ávila se alinha ao pensamento de Lezama Lima de *transculturização*, quando diz: “A poesia de Gregório de Matos traduz, nessa entonação brasileira da linguagem, todo um modo já específico de sentir, de ver, de aprender, de mentar os estímulos e sugestões da peculiaridade tropical do país”(ÁVILA, 1971, p. 94). Portanto, Gregório de Matos produziu, para Ávila, uma poesia transcultural, diferenciada e que daria o pontapé na literatura genuinamente brasileira.

#### Referências

ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. Gregório de Matos In: \_\_\_\_\_. **Teoria, crítica e história literária**. São Paulo: EDUSP, 1978.

ÁVILA, Affonso. O barroco e uma linha de tradição criativa. In: \_\_\_\_\_. **O poeta e a consciência crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **O lúdico e as projeções do mundo barroco**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Circularidade da ilusão**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Viva Haroldo – Viva Gregório. In CAMPOS, Haroldo. **O sequestro do barroco na Formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

BARBOSA, João Alexandre. **Alguma crítica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

CAMPOS, Haroldo. **O sequestro do barroco na Formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LEZAMA LIMA, José. **La expresión americana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

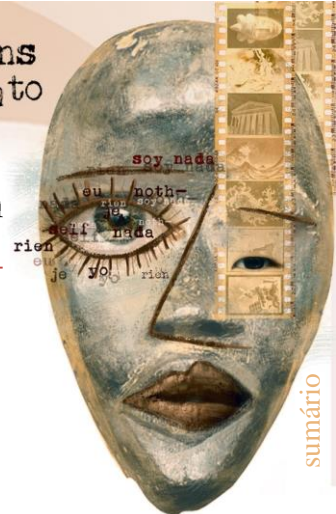
MARAVALL, José Antonio. **La cultura del Barroco**. Madrid: Cátedra, 1975.

MARTINS, Wilson. **A crítica literária no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.



ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira 2**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

SARDUY, Severo. **Obra completa II**. Madrid: Scipione Cultural, 2000.



## PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Felipe Soares (graduando) - UNICENTRO

Sonia Claras Merith (doutora) - UNICENTRO

**RESUMO:** Abrangendo as das teorias e concepções de linguagem, e de gêneros, pertinentes ao ensino de língua portuguesa e literatura no país, segundo instauram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (DCEs) o presente trabalho objetiva perfilar-se sobre o desenvolvimento, a aplicação e a reflexão de um plano de aula arrolado aos processos de observação e regência no percurso da disciplina de estágio curricular supervisionado do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Será estudado o modo como tais teorias configuram as perspectivas e as práticas discursivas, implicadas no material pedagógico sugerido pela escola, ou seja, o gênero história em quadrinhos. Pontuar-se-á o desenvolvimento desse material durante o período de observação do discente e, também, a adequação deste, considerando os resultados nos âmbitos teórico (acadêmico) e de domínio prático (escolar), bem como sua repercussão nessas esferas. Isso posto, espera-se com o estudo empreendido, a promoção de uma reflexão quanto às bases teóricas que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua e de literatura, além de explanar possíveis medidas e posturas subjacentes ao ofício da docência referida à formação do futuro docente.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado; Ensino; Língua Portuguesa; Gênero;

### Introdução

De um lado, ao pensarmos ensino de língua portuguesa, imediatamente evocamos à sua esteira um vasto aporte teórico, bem como suas reinterpretações. Logo, no curso dos anos, observamos as concepções de linguagens e das práticas discursivas instauradas sobre os horizontes do texto e do gênero cada vez mais implicadas nas práticas de ensino, segundo as notamos instauradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e também nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008).

Por outro lado, em oposição a tamanho arcabouço científico, ainda encontramos destoante a relação entre teoria e prática país afora. É neste contexto que passamos a ponderar acerca da aplicação e desenvoltura de tais aportes teóricos ante o espaço escolar.

Assim, tomando a disparidade existente entre as esferas acadêmica e escolar, o presente trabalho pretende, brevemente, perfilar-se sobre o desarranjo notado no sistema de ensino acima referido. A análise empreendida se dará a partir da experiência promovida pelos processos de observação e regência de aulas, em regime escolar, adquiridos no percurso da disciplina de estágio curricular supervisionado do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Para tanto, primeiramente, explanar-se-á algumas perspectivas teóricas, segundo apresentadas e discutidas em âmbito acadêmico.

Posteriormente, serão apresentadas discussões acerca dos processos de estágio, a observação participativa no contexto escolar, de onde advêm reflexões sobre a prática docente, no que diz respeito ao encaminhamento do trabalho realizado, bem como das perspectivas teóricas subjacentes ao fazer docente.

Por fim, será apresentado parte do material didático utilizado no processo de regência, elaborado a partir do gênero história em quadrinhos, a fim de evidenciar o professor em formação no contexto escolar.

#### Das concepções de linguagem ao gênero discursivo

Todo o trabalho que envolve o ensino de Língua Portuguesa está relacionado a diferentes concepções de linguagem, estas abrangidas e reinterpretadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Como o esperado, tais fundamentações modelam a postura adotada pelos professores ao abordar e conceber a língua e a linguagem. Nesse passo, cumpre observarmos inicialmente de forma concisa parte das perspectivas tomadas por língua e linguagem abordados nestes documentos.

Para Travaglia (2002), língua e linguagem são compreendidas de três formas distintas. A primeira concepção delas compreende linguagem como *expressão do pensamento*. Nessa esteira, as pessoas que não se expressam bem não o fazem porque não pensam. A expressão, por consequência, seria construída no interior da mente, tendo sua exteriorização apenas como forma de tradução. Logo, segundo a primeira concepção de linguagem, a enunciação é tratada como ato monológico, fator que isentaria a linguagem da influência externa, a pensarmos as circunstâncias sociais em que ela ocorre.

Desse modo, as leis da psicologia individual e as leis da criação linguística seriam intrínsecas, implicando a exteriorização do pensamento e uma linguagem articulada e organizada por regras pressupostas através das normas gramaticais do falar e do escrever adequados.

Tais normas, encadeadas nos estudos linguísticos tradicionais conhecidos por *gramática normativa* ou *tradicional*, conforme preconiza o tratado de Port Royal, portanto, excluem o texto, produto em que as situações de interação comunicativa dependem daquele para quem se fala, a situação em que se fala, e para que se fala, conforme concebe o ideário de Bakhtin (BAKHTIN, 2003).

Ainda de acordo com Travaglia (2002), a segunda concepção de linguagem é compreendida como *instrumento de comunicação* ou *meio de objetivo para a comunicação*. Essa concepção é vista como um código (conjunto de signos) usado de maneira semelhante de forma preestabelecida entre um emissor e um receptor. Assim, o sistema linguístico se percebe como fato objetivo externo à consciência individual e independente desta (BAKHTIN, 1988). Assim sendo, a língua seria abarcada como um ato social que envolve, conseqüentemente, a interação entre pessoas para que a comunicação seja estabelecida. Tal conceito então contempla a língua enquanto um código virtual isolado de sua utilização, como visto nos conceitos de *parole* de Saussure. A visão monológica e imanente da língua, por vez, afasta o indivíduo falante do processo de produção e daquilo que é histórico e social na língua.

Na segunda concepção de linguagem, portanto, a mensagem a ser transmitida a um ouvinte pelo falante é codificada para depois ser remetida através de um canal sonoro ou luminoso, que recebidos e codificados, transformam as informações novamente por meio da decodificação.

Por fim, na terceira concepção de linguagem, conforme Travaglia (2002), esta é entendida como *forma ou processo de interação*. Nesta última concepção o indivíduo realiza ações e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), não se limitando apenas à transmissão, tradução e à exteriorização do pensamento. Desse modo, a última concepção de Travaglia concatena-se com o conceito de linguagem bakhtiniano em que “a linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, sendo realizada pela enunciação ou pelas enunciações” (BAKHTIN, 1988). Notamos, assim, a linguagem tratada como um lugar de interação humana e comunicativa por meio de sua produção de

sentidos expostos entre os seus interlocutores, numa dada situação, e em dados contextos sócio históricos e ideológicos.

Logo, a interação dos usuários da língua, nesta última perspectiva de linguagem, os constitui como sujeitos falantes e ouvintes, ocupantes de lugares sociais de acordo com as formações imaginárias que a sociedade estabelece para tais lugares, definição que, por sua vez, nos aproxima do texto como veículo pedagógico.

As contribuições bakhtinianas, as quais ancoram a proposta de trabalho com a linguagem tanto nos PCNs quanto nas DCEs, acrescentam à terceira concepção de linguagem contribuições que até então não vinham sendo exploradas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin/Volochinov, 1999, p.123)

Neste viés que as DCEs reiteram que o documento se sustenta nas ideias do círculo de Bakhtin, “nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. (2008, p.49). Na mesma linha, os PCNs destacam que interagir pela linguagem é mais que transmitir informações a outrem, é “realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Ou seja, “as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconsciente -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (1998, p.20-21).

Neste olhar acerca da linguagem, isto é, dialógica/discursiva é que emergem as propostas em relação à abordagem dos gêneros. Conforme Bakhtin (1988) devemos observar as considerações sobre o caráter multiforme dos gêneros do discurso, e seu emprego efetuado como enunciados, tendo em vista as propriedades textuais.

De acordo com Bakhtin (1988) os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades singulares de cada uma das esferas de comunicações, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também para a seleção operada nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais e de construção composicional), logo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional fundem-se



indissoluvelmente na totalidade do enunciado. Esses três elementos são marcados pela especificidade de uma determinada esfera de comunicação. Tem-se em uma língua, então, enunciados isolados, porém cada esfera de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Assim, em Bakhtin os gêneros discursivos são divididos em duas esferas independentes sendo primários (referidos às situações cotidianas) e secundários (os que têm lugar em circunstâncias mais complexas de comunicação) e que se caracterizam por sua plasticidade, sua mobilidade, dinâmica, fluidez, sua imprecisão da linguagem, e, também, por não aprisionarem os textos em determinadas propriedades formais.

Para tanto, há também de se considerar as condições de produção, de circulação e de recepção dos gêneros dada à implicação das esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. “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” (PARANÁ, 2008, p. 52). Em suma, é por meio do trabalho com os gêneros que a escola conseguirá concretizar um trabalho com a língua que considera elementos como as condições de produção. Um olhar para o texto que se organiza “dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21).

#### A esfera escolar: contribuições do estágio supervisionado

Para darmos visibilidade aos processos vivenciados no estágio supervisionado, momento culminante da preparação do futuro professor de língua portuguesa, direcionaremos nossas discussões sobre o domínio escolar – a pensar a problemática teoria-prática – no que concerne ao período de observação participativa, realizada numa turma de 6º ano, em 2014. Desse processo decorre o total de quatro aulas semanais ministradas à língua portuguesa e uma aula semanal voltada para o ensino de literatura.

Cumpramos esclarecermos, primeiramente, nesse seguimento do trabalho, a condição da instituição escolar e da turma observada. Situada numa área periférica da cidade, a escola associada ao processo de estágio supervisionado recebe, em maior parte, alunos oriundos das classes mais baixas da sociedade local. O bairro em questão, onde a

instituição se localiza, segundo índices levantados pelo município, apresenta elevadas taxas de criminalidade, tráfico de drogas, violência sexual, falta de saneamento e moradias precárias.

O 6º ano em questão foi apresentado como uma das turmas do colégio com elevado grau de problemas ligados ao comportamento e ao desempenho de seus alunos, vinculados, em sua maioria, em razão de seus alunos portarem condições particulares, referidas a problemas de alfabetização (atrasada ou mal desenvolvida), como a laudos médicos (TDAH (Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade), depressão, transtorno bipolar, dislexia), além de situações decorrentes da esfera econômica, social e familiar, por sua vez concatenados com ocorrências corriqueiras de repetência, vandalismo, violência verbal e física, e abandono familiar. Na instância do estágio supervisionado, infelizmente, pode-se comprovar o diagnóstico pedagógico da turma referida.

Contextualizada a sala de aula em questão, tratemos da relação professor-alunos e dos conteúdos ministrados durante todo o processo de observação na disciplina. Sedo distribuídas cinco aulas de língua portuguesa e uma aula de literatura por semana, foram trabalhados durante a observação do estágio o gênero poesia, a produção de texto, a leitura direcionada, a pontuação, e o ingresso à classe dos substantivos (próprios e comuns). O gênero da oralidade foi pouco recorrente em sala, e por pedido do professor regente, durante o período de regência o estágio foram canceladas as aulas de literatura.

Quanto à interação dos alunos às aulas de língua portuguesa constatamos quase inexistente. A resistência, por sua vez, decorria do uso engessado do material pedagógico (*Português Linguagens*, 2012). As aulas de literatura, mais conceituadas como aulas de leituras, por seu turno, eram resumidas a ida dos alunos até a biblioteca, que em sua maioria, lá escolhiam apenas histórias em quadrinhos da defasada caixa de gibis. Consideramos os alunos da turma estafados tanto pelo uso do livro pedagógico como do material disponibilizado pela biblioteca escolar.

Da metodologia empreendida pelo professor regente, quanto ao material didático aplicado, não houve introdução de materiais de apoio, ou alterações da atuação do professor regente. Notamos que o livro didático adotado, tomado por texto a ser lido perante a turma, não agia como uma atitude responsiva aos alunos, dada à falta de suportes

de outros textos. Ou seja, não havia relações dialógicas, necessárias para a construção de sentidos, conforme preconiza Bakhtin (2003).

Tendo sido o conteúdo do livro didático *Português Linguagens*, de 2001, restringido unicamente ao mesmo, não houve possibilidade de interdisciplinaridade com a esfera social, familiar ou mesmo a biblioteca da escola.

Logo, do conteúdo previsto pela ementa do semestre, a produção escrita e o desenvolvimento do gênero oral foram trabalhados apenas na perspectiva classificatória trazida pelo livro didático, de forma sintetizada. Por fim, do processo de estágio supervisionado pressupôs-se que os problemas citados no âmbito da prática decorrem da incapacitação do campo de trabalho, por sua vez concomitante com a defasada aplicação teórica no mesmo.

Nesse passo, dos períodos de observação e de regência, de resto cabe elencarmos nesse momento o parecer do futuro docente nesse processo de sua formação. Da experiência do estágio, vale elucidar que sua apreensão das dinâmicas metodológicas e das relações professor-aluno reflexões inúmeras. A citar, por exemplo: o papel da língua na formação de um sujeito, ou ainda, a coleta de informações a fim de preparar uma aula e produzir o material para a mesma. Sobretudo, desse processo se pôde constatar a importância com o compromisso de empreender as práticas teóricas ao se pensar num conteúdo empenhado, bem como se percebeu fundamental o reconhecimento tanto individual como coletivo das pessoas com quem se pretende trabalhar.

#### Teoria e prática entrecruzadas

Trataremos a seguir sobre o trabalho empenhado em orientação acadêmica de um futuro docente, quanto à aplicação teórica (o plano de aula) a seu emprego prático (processo de regência na turma observada), em resposta ao diálogo suscitado entre as esferas escolar e acadêmica. Na sequência, serão brevemente apontadas à preparação, o desenvolvimento, as alterações e a aplicação do plano de aula, resultado do intercâmbio proposto nessa análise entre a teoria e a prática.

O período de regência das aulas de língua portuguesa, 6º ano já referido foi ministrado entre 6 a 14 de agosto do ano letivo de 2014. Dos conteúdos abordados, integrantes do currículo escolar, trataremos apenas do gênero *história em quadrinhos*. O

gênero em questão foi o ponto de partida para a ativação de conhecimentos dos alunos na modalidade oral, escrita e de conhecimento reflexivo da língua, articulados por atividades práticas e dialógicas. A elaboração do plano de aula contou com a orientação do docente em formação, no meio acadêmico, além das discussões teóricas empreendidas em sala de aula.

Considerando o perfil da turma, na qual se daria a regência, optou-se adequar o gênero história em quadrinho, ao gosto e faixa etária dos alunos (em sua maioria repetente). Para tanto, foram escolhidos o *Mangá* (histórias em quadrinhos japonesas) *Naruto*, o HQ americano *Homem de Ferro*, além da Tira espanhola *Mafalda*, todos adaptados editorialmente à língua portuguesa.

O conteúdo acerca das histórias em quadrinhos fazia parte do livro didático adotado pela professora, contudo, em nosso trabalho, o conteúdo foi reconfigurado, no formato de apostilas, a fim de arejar a cultura de estudo dos alunos. As apostilas foram elaboradas e tiveram seu acabamento dado a partir de materiais pedagógicos outros. Vale notar dessa mudança metodológica a constatação (principalmente entre os alunos apontados com maiores dificuldades cognitivas e comportamentais) altas habilidades de cunho artístico (desenho, música, poesia), por fim exploradas e registradas pelo futuro docente, graças à abertura de diálogo durante as atividades empreendidas em sua regência.

Ao final desse processo, foram desenvolvidas três apostilas e uma prática avaliativa, cuja linguagem (conteúdos) e estética (design) se deram concomitantes com as concepções de linguagem, por terem sido exploradas as condições de produção, circulação e recepção dos gêneros.

Depois de revisada a progressão temática do conteúdo, dado seu volume e pressuposta a necessidade de retornar aos conteúdos das apostilas iniciais e pensando nas dificuldades cognitivas reconhecidas nos alunos, cada apostila foi finalizada com uma cor guia, a fim de nortear os estudantes em sua pesquisa nesse material conforme a orientação do professor estagiário.

Para dar visibilidade ao plano de aula desenvolvido, parte dele será apresentada na sequência.

1. A introdução temática:

- **O que você vai aprender:** Características principais da história em quadrinhos e a relação entre o texto e a imagem:

*Para criar uma história em quadrinhos, antes é preciso desenvolver o passo a passo da história que se quer contar. Fazemos isso imaginando as personagens da história, aprendendo quais são as técnicas necessárias para o desenho e o texto do gênero HISTÓRIA EM QUADRINHOS.*



O trecho acima, recortado da introdução temática, foi elaborado a partir do conceito de linguagem bakhtiniano– a linguagem constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Para tanto, esta atividade teve como premissa tratar a linguagem como um lugar de interação humana e comunicativa por meio de sua produção de sentidos expostos entre os seus interlocutores numa dada situação (o dialogismo empenhado em sala de aula), e em dados contextos sócio-históricos e ideológicos (exposição do gênero história em quadrinhos, adequando-o conforme as condições de produção, de circulação e de recepção).

## 2. Atividades reflexivas:

### 1. ESPONDA NO SEU CADERNO:

- Quantos quadrinhos são usados para contar essa história?
- Como eles são distribuídos?

As personagens que participam da história fazem parte de determinado grupo.

- Qual é esse grupo?
- Que características físicas das personagens permite identificá-las?
- Que marcas de linguagem caracterizam esse grupo?

- *Os autores de histórias em quadrinhos usam vários elementos para criar suas histórias. Nessa aula estudaremos a linguagem dos quadrinhos, as relações entre imagem e texto e os recursos gráficos utilizados nesse gênero.*

No que concerne a prática reflexiva promovida pelas atividades propostas, foram seguidas as considerações de Bakthin acerca caráter multiforme dos gêneros do discurso tendo em vista seu emprego perante as propriedades textuais. Ponderada a esfera de comunicação (gênero história em quadrinhos), o propósito com as atividades acima é que os alunos refletissem sobre as condições específicas e as finalidades singulares do gênero trabalhado, por meio de seu reconhecimento e reflexão acerca dele, ou seja, não só por seu conteúdo temático ou pelo estilo verbal requerido.

A bateria de exercícios, assim, opera sobre os recursos da língua de que se serve o gênero (ao pensarmos na gramática e na construção composicional), o que, por sua vez, propicia a aprendizagem integrada do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional presentes na totalidade do enunciado.

Propriedades exploradas do texto:

## ESTUDO DO TEXTO

### ANOTE!

- *No universo dos quadrinhos, há uma infinidade de personagens que são reconhecidas por suas **características físicas**, por seu **comportamento** e por suas **atitudes**.*

1. Quem são as personagens que dialogam na história?
2. **As falas das personagens aparecem dentro de balões. Agora, reproduza EM SEU CADERNO, sem os balões, as falas do primeiro quadrinho. Lembre-se de colocar a pontuação que indica o diálogo em um texto.**
3. Logo, observe novamente o *mangá* **Naruto**.
  - a) Que objetos o autor usou para caracterizar Naruto?
  - b) No quadrinho, não é possível visualizar a figura de Sakura de corpo inteiro. Quais partes de seu corpo conseguimos ver?
  - c) Em que parte do corpo o desenho concentra a representação dos sentimentos de Naruto?

### ANOTE!

- *As histórias em quadrinhos são **sequenciais**. Embora cada quadrinho seja estático, a sequência deles cria um efeito temporal, como se conseguíssemos ver a passagem do tempo e a movimentação das personagens de uma cena para outra.*

Os trechos elencados anteriormente, por sua vez, possibilitam explorar a plasticidade, a mobilidade, as dinâmicas, a fluidez e a precisão de linguagem pertinente à pluralidade do gênero história em quadrinhos. Ao explaná-lo, opera-se sobre o viés teórico bakhtiniano dos gêneros discursivos.

Outro exemplo a contribuir com a mobilidade discursiva possibilitada pelo gênero trabalhado é a relação entre texto e imagem, característica que bem demonstra o hibridismo dos gêneros discursivos. Assim, vale observar os exercícios abaixo:

A relação entre texto e a imagem:

**1.** Observe como as falas na história de **Naruto** aparecem dentro de balões. **RESPONDA EM SEU CADERNO.**

- a) O que torna um balão diferente do outro?
- b) Que emoções e sentimentos os balões expressam?

**ANOTE!**

- *Outro recurso usado para **mostrar** os sentimentos das personagens é o **destaque da palavra**. Pode-se usar o **negrito**, as **maiúsculas** e os **diversos tamanhos ou formatos das letras** para expressar suas emoções.*
- *Os autores também utilizam **símbolos**, como **bolinhas** para indicar que alguém está com sono, **gotas** para indicar **lágrimas** ou suor, **corações** para mostrar que a personagem está apaixonada, entre outros recursos.*

**BOM TRABALHO!**

O plano de aula, subsidiado numa perspectiva dialógica/interativa da linguagem, tinha como propósito desenvolver conhecimentos acerca de histórias em quadrinhos. Todo o trabalho foi pensando em ser desenvolvido, também, numa relação entre professor (estagiário) e alunos.

Outro fator importante foi a seleção das HQs, que contemplava o público alvo, conhecido no processo de observação participativa. Contudo, ao final desse período de regência foram aproveitados apenas cerca de 60% do plano original, uma vez que 40% do plano original foi alterado. Cumpra agora ponderarmos acerca da aplicabilidade e eficácia do material proposto.

### Considerações finais

Dos resultados obtidos, constatou-se durante a regência do estagiário a impossibilidade de aplicar o conteúdo proposto, isso por razões circunstanciais externas ao material ou a posturas adotadas pelo futuro docente. Em sua maior parte, o insucesso em completar o cronograma decorreu de inúmeras atribuições passadas durante a aula de língua portuguesa, propiciadas por eventos de vandalismo, violência escolar, roubo, intervenção da patrulha escolar, reunião dos pais realizada em horário de aula e frequentes intervenções por parte da área pedagógica e da direção escolar.

Todavia, o resultado mais alarmante, no tocante a produção do plano de aula direcionada em sua totalidade aos alunos, é que não houve mudanças em termos de comportamento e de desenvolvimento dos estudantes mesmo após a troca de material pedagógico e da metodologia de ensino.

Acreditava-se que através da adoção de uma linguagem mais diluída e direcionada às esferas de conhecimento dos alunos, priorizando, portanto, a movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, referentes ao contexto de produção e articulação do gênero elencado, perspectiva adotada paralelamente ao uso do livro didático, o conhecimento em construção da turma seria mais profícuo e o trabalho de reflexão da língua portuguesa, suas classificações, recursos e organização sobre ela mesma seriam mais frutíferos.

Uma vez contornados os problemas explícitos, ressaltamos pequenas parcelas de sucesso ao averiguarmos, mesmo que discretas ou mínimas, melhorias educacionais por parte dos alunos, após terem sido expostos ao processo reflexivo da metodologia aplicada quanto ao conteúdo trabalhado.

Sublinhamos que as bases de saber apreendidas nessa ocasião, a tomar as construções textuais criativas, a coesão e construção de sentidos textuais, a compreensão adequada aos enunciados dos exercícios propostos, dada a concepção apresentada de língua e linguagem trabalhada, atingem o campo escolar efetivamente ainda que não propaguem índices explícitos em curto prazo.

De resto, uma vez que houve entre a teoria e a prática reflexão, bem como a flexão na sensibilidade, nas ideias, nos conceitos, na competência e no compromisso



profissional, mesmo num ambiente descaracterizado ao estudo, tem-se estabelecido o diálogo primordial em favor do ensino.

Desse processo dialógico, foi possível então medir as preferências culturais, recebidas sem juízo de valores, a fim de estabelecer uma conexão entre o conteúdo e os alunos. Logo, foi possível engendrar as primeiras camadas tanto estéticas quanto de conteúdo do material pedagógico, a fim de vestir o gênero história em quadrinhos com uma roupagem balanceada à atmosfera social da sala de aula.

#### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

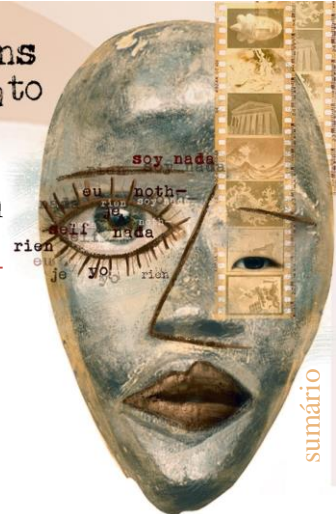
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. (Formação de professores EAD 18). v.1. 1.ed. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.



## “RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA”: UMA OBRA COMO OBJETO DE DENÚNCIA

Bianca Meira Lopes (graduanda) - (UEPG)

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo analisar a obra literária de estreia “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” do autor Afonso Henriques de Lima Barreto. A análise será realizada pelo viés da vida e obra do autor, e a partir disto, será vista como recurso usado por Lima Barreto para denunciar mazelas sociais como a corrupção e a discriminação que ele próprio vivenciou, a partir de narrativas dos bastidores da imprensa na virada do século XX. Localizando a obra dentro da chamada literatura negra, ela será analisada como uma produção literária em que a voz negra aparece fortalecendo sentidos sobre sua própria condição social, partindo do pressuposto de que ao narrar a vida do personagem Isaías Caminha, Lima Barreto parece estar contando sua própria história, causando no leitor um reconhecimento do autor em seu personagem. Em outra perspectiva teórica, será abordada a crítica em relação à recepção do referido romance, bem como seu controverso caráter autobiográfico. Futuramente, a análise subsidiará a elaboração de proposição didática para o trabalho com literatura no Ensino Médio, considerando a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

**Palavras chave:** Literatura negra. Literatura Autobiográfica. Denúncia.

### Introdução

A obra “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” é o romance de estreia do autor Lima Barreto, publicado pela primeira vez em folhetim e só depois em volume, em 1909, em Portugal, devido à dificuldade de publicação no Brasil.

O romance mostra a realidade da sociedade brasileira na virada do século XX. É uma obra cercada de críticas à sociedade corrupta e preconceituosa, à política, à imprensa da época, aos literatos que frequentavam a boemia carioca e ao racismo.

Na obra estão presentes vários traços semelhantes entre o autor e seu personagem protagonista, o que acarreta um tom autobiográfico ao texto. Sobre isso Florencio diz o seguinte: “Ao reconhecer na história de vida do protagonista da narrativa dados diversos da biografia do autor, o leitor vê-se diante de um romance de conteúdo autobiográfico que se mescla a mais livre invenção romanesca.” (FLORENCIO, 2010, p.136).

Portanto, serão analisados traços autobiográficos que nos remetem a crer que a obra é de conteúdo autobiográfico. Além disto, a obra também será localizada dentro da chamada literatura negra, através de características que a incluem dentro do contexto teórico.

#### Vida de Lima Barreto

Segundo a biografia de Lima Barreto, contida na própria obra “Recordações do Escrivão Isaías Caminha, o autor era filho de mulatos e nasceu no dia 13 de maio de 1881 no Rio de Janeiro. Sua mãe morreu precocemente, quando Barreto tinha apenas 6 anos de idade.

Aos 16 anos, Barreto começa a frequentar a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a fim de cursar engenharia civil, e é a partir desse momento, que ele começa a conhecer e a conviver de fato com o racismo.

Mas sua grande paixão não era o que cursava, e sim as letras, a literatura, tanto que em 1900 começou a dar seus primeiros passos como escritor, ano em que iniciou os registros de Diário Íntimo. Em 1903 abandona o curso de engenharia e em 1905 começa a escrever reportagens que são publicadas no jornal Correio da manhã. Na mesma época começa a escrever o romance Clara dos Anjos. Em 1907 é publicado em folhetim Recordações do Escrivão Isaías Caminha.

Além dos livros Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá, Triste fim de Policarpo Quaresma, Os Bruzudangas e as obras já citadas acima, que são as mais conhecidas, o autor também se dedicou a escrever contos e crônicas.

Apesar de seu talento, as coisas sempre foram difíceis para o autor. Ele sabia que não seria fácil publicar suas obras e ser reconhecido. Ele escrevia uma boa parte, depois parava, após um tempo retornava a escrever, e assim concluía suas obras, que muitas vezes eram cercadas de um desânimo. “Depois de três meses de interrupção, deu-me vontade de escrever, ou continuar a escrever meu livro. Publicá-lo-ei? Terá mérito? *Em avant.*” (BARRETO, SD, p. 45).

Com as dificuldades de publicação de seus livros e tantos outros obstáculos que apareciam sempre à sua frente, Barreto afogava as mágoas com a bebida, e em 1914 foi internado em um hospício, por estar tendo alucinações alcoólicas, onde ficou por dois meses. Em 1919, andava pelas ruas em delírios e é recolhido novamente ao hospício, de

onde só sai no ano seguinte. Em 1 de novembro de 1922, Lima Barreto falece, vítima de um colapso cardíaco.

#### Recordações do Escrivão Isaías Caminha

A obra está narrada em primeira pessoa pelo protagonista Isaías Caminha, que conta sua trajetória desde seus 19 anos de idade.

Isaías é um garoto mulato, que vivia no interior do Rio de Janeiro. Ele tinha uma imensa admiração pela inteligência do pai e pela simplicidade de sua mãe. O menino pobre fugia dos brinquedos e de grandes grupos de crianças, no entanto, tinha uma enorme energia para com os estudos. Uma de suas professoras o admirava por isso, o que fomentava ainda mais sua vontade de estudar. Ele sentia a necessidade de ser alguém diferente, que para ele, seria se tornar doutor. Para realizar seu sonho, Isaías precisaria se mudar para o Rio de Janeiro, onde teria mais oportunidades.

O jovem decidiu partir para a capital, e seu tio Valentim foi quem o incentivou nessa decisão, indo imediatamente com seu sobrinho à casa do Coronel Belmiro para pedir a este, que escrevesse uma carta recomendando o sobrinho ao doutor Castro, uma pessoa que Valentim já conhecia e que poderia ajudar Isaías no Rio.

Com a carta Isaías partiu para o Rio de Janeiro, com o intuito de estudar medicina. Seus primeiros dias na cidade foram cercados de preocupações. Sem conseguir falar com o Dr. Castro, ele preocupava-se com o dinheiro que logo mais faltaria. Alguns dias depois, consegue falar com o Dr. Castro, mas no fim, descobre que ele não quis fazer nada para ajudá-lo. Mais uma vez, Isaías se preocupa com a miséria que pensava estar esperando por ele.

Sem dinheiro, Caminha começa a passar por dificuldades. É obrigado a vender seus livros e suas melhores roupas para pagar as diárias de um cômodo onde estava hospedado e se alimentar. Ao escrever à sua mãe, conseguiu que ela o mandasse algum dinheiro, porém, após algum tempo, ela acaba se adoentando e vem a falecer. Isaías recebe a notícia da morte de sua mãe e tem apenas uma leve e passageira dor.

Além de estar na miséria, Isaías Caminha também passa por muitas humilhações, chegando a ser acusado de um roubo no hotel em que estava hospedado.

Por meio do jornalista Gregoróvitch, a quem é apresentado, o jovem começa a trabalhar no jornal “O Globo”, onde exerce a função de contínuo. Porém, com o salário

que recebe, consegue apenas manter suas principais necessidades. Com isto, ele vai abandonando seus sonhos, se dedicando apenas em se manter para sobreviver.

A sorte de Caminha muda quando em uma noite flagra Loberant, o dono do jornal, em uma orgia. Temendo que Isaías contasse a alguém a situação vista, o coloca à posição de repórter do jornal.

Ao final da narrativa, Isaías se coloca triste por não se sentir realizado como ser humano, por não ter realizado seu sonho do passado.

[...] Sentia-me sempre desgostoso por não ter tirado de mim nada de grande, de forte e ter consentido em ser um vulgar assecla e apaniguado de um outro qualquer. Tinha outros desgostos, mas esse era o principal. Por que o tinha sido? Um pouco devido aos outros e um pouco devido a mim. [...] (BARRETO, 2007, p. 167).

O livro faz crítica à sociedade desigual e corrompida, onde é necessário ter um nome reconhecido ou recomendações para se conseguir algo na vida, onde a inteligência e a honestidade não exercem grande influência sobre a sociedade.

#### Literatura negra autobiográfica

Souza (2014) relata que a literatura tem sido um elemento importante de propagação de ideias, tanto que no século XIX ela foi usada como veículo de transmissão de valores e ideais que formaram os discursos oficiais sobre o Brasil, porém, ressalta que: “[...] aos negros, africanos ou afrodescendentes, de acordo com a legislação vigente em todo período colonial e extensiva ao século XIX, não caberia escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo.” (SOUZA, 2014, p. 64-65).

Segundo Cuti (2010) a preocupação na época era em conceber a nação brasileira como uma população branca. “Os literatos estavam, assim, respaldados por uma crítica literária local, tentando cobrir o próprio país como tema de suas obras”. (2010, p. 17). O que se pretendia com a literatura na época era passar uma boa impressão sobre o Brasil, sobretudo, branca.

Souza diz que mesmo com a determinação que impedia os negros de escreverem, existem registros de afrodescendentes que escreveram sobre si e suas tradições, que tentaram participar das decisões sobre a política nacional e que em pequenas brechas do regime escravista atuaram como sujeitos. Ela cita Caldas Barbosa, poeta satírico do século

XVIII, como participante direto do campo da textualidade, com poemas inspirados em modinha e lundus, tradição que circulava oralmente na cultura de origem africana, atuando assim, como sujeito de sua cultura. “Para muitos deles, mestiços, obliterar a vinculação com estas tradições era uma forma de mais facilmente ampliar as brechas do sistema escravista discriminatório”. (SOUZA, 2014, p. 65).

Como autores de uma produção literária em que são incorporadas marcas de problemas e tradições referentes aos negros, a autora classifica os seguintes escritores: Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Antonio Rebouças e Cruz e Souza, Lima Barreto, além de militarem em movimentos sociais voltados para a situação do povo negro e discutirem em suas obras a discriminação racial.

A autora também diz sobre a vontade de escrever para reivindicar direitos do cidadão e lugar ativo na sociedade, que se intensificou em São Paulo, no século XIX, junto com a chamada imprensa negra.

Entretanto, no século XIX, antes mesmo da abolição, pelas vias institucionais ou não, Maria Firmina dos Reis, Antônio Rebouças, Gama, Patrocínio, André Rebouças ilustram a busca da imprensa e da tribuna como forma de fazer ouvidas as reivindicações negras do século. Já no século XX, sofrendo as conseqüências da exclusão programada e crescente do mercado de trabalho e da vida social brasileira, intelectuais, funcionários e operários afro-descendentes reuniram-se em torno de jornais e associações com o intuito de promover confraternizações, cursos, festas na tentativa de romper as barreiras da política cultural da época. O Menelick, Clarim da Alvorada e a Voz da raça são exemplares de momentos em que os afro-brasileiros organizaram-se para produzir textos e intervir na textualidade e na política cultural brasileira. (SOUZA, 2014, p. 66-67).

Como autores da literatura afro-brasileira da segunda metade do século XX, que escreveram sobre aspectos da tradição histórico-cultural que diz respeito à origem africana no Brasil ou do cotidiano afro-brasileiro, a autora destaca: Ruth Guimarães, Muniz Sodré, Joel Rufino dos Santos, Geni Guimarães, Cuti, Conceição Evaristo, Edmilson Pereira, Adão Ventura, além de levantarem questões sobre seu entendimento de literatura afro-brasileira em alguns textos.

Para Souza, segundo estudos referentes à alguns autores da época, a literatura negra é definida como: “[...] mergulhada na experiência de vida dos afro-brasileiros – literatura com a marca das tradições, problemas, situações e experiências culturais que se não são exclusividades dos afrodescendentes, são a eles mais atinentes.” (SOUZA, 2014, p. 69).

Lima (2009) afirma que falar de literatura negra também é falar sobre a condição social em que o afrodescendente está inserido dentro da sociedade, ou seja, falar de suas tradições, cultura e problemas como a discriminação.

Incluído na literatura-negra, Lima Barreto demonstra sua vontade e dedicação em mostrar as injustiças que as pessoas negras sofrem. Ele atua como sujeito diante da sociedade, usando sua literatura como uma arma contra o preconceito, a partir das denúncias e provocações em sua obra. Além disto, ele desconstrói estereótipos, mostrando que o negro não possui nenhuma característica inferior ao branco, e que o que impede o negro de se destacar é a sociedade racista que coloca obstáculos e impede que o indivíduo cumpra suas metas. Ao ressaltar sua condição social em sua escrita, Lima se mostra resistente diante das injustiças.

Em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, Barreto faz suas denúncias a partir de suas recordações, daquilo que ele realmente viveu, fato que faz com que consideremos a obra como autobiográfica.

Lejeune define a autobiografia como: “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, 2008, apud FAULHABER, 2012, p.5). Sendo assim, é possível reconhecer a obra de Lima Barreto como autobiográfica, já que as dificuldades vividas por ele tais como a falta de reconhecimento e o racismo, aspectos que formaram sua personalidade, são os mesmos elementos presentes na vida de Isaías.

Porém, para narrar sua história, Barreto abre mão de seu nome e cria seu personagem narrador Isaías. Sobre este aspecto, Faulhaber diz: “[...] segundo Lejeune, não haveria pacto, logo não haveria autobiografia, quando o nome do narrador-personagem difere do nome do autor, impossibilitando qualquer forma de identificação.” (FAULHABER, 2012, p.3).

Por este lado, poderíamos localizar a obra como um romance autobiográfico, já que se difere da autobiografia na recepção da história por parte do leitor na seguinte característica: “[...] por mais que o leitor tenha razões para acreditar que os fatos narrados, são realmente da vida do autor, esse optou por não afirmar a identificação autor, narrador e personagem.” (FAULHABER, 2012, p.6)

Porém, mesmo com essa característica do romance autobiográfico, na qual o autor não expõe seu nome como personagem narrador, o autor se compromete diante do leitor a narrar suas próprias recordações, deixando explícito ao leitor que a obra é autobiográfica. Vejamos o prefácio de sua obra como saiu pela primeira vez em folhetim na Revista Floreal, nele o autor se identifica como personagem da obra:

Eu me lembrei de escrever estas recordações, há dois anos, quando, um dia, por acaso, agarrei um fascículo de uma revista nacional, esquecida sobre o sofá de minha sala humilde, pelo promotor público da comarca. Nela um dos seus colaboradores fazia multiplicadas considerações desfavoráveis à natureza da inteligência das pessoas do meu nascimento, notando a sua brilhante pujança nas primeiras idades, desmentida mais tarde, na madureza, com a fraqueza dos produtos, quando os havia, ou em regra geral, pela ausência deles. [...] O melhor, pensei, seria opor argumentos e argumentos, pois se uns não destruíssem os outros, ficariam ambos face a face, à mão de adeptos de um e de outro partido. [...] E foram tantos os casos dos quais essa minha conclusão ressaltava, que resolvi narrar trechos de minha vida, sem reservas nem perífrases, para de algum modo mostrar ao tal autor do artigo, que, sendo verdadeiras as suas observações, a sentença geral que tirava, não estava em nós, na nossa carne e nosso sangue, mas fora de nós, na sociedade que nos cercava, as causas de tão feios fins de tão belos começos. (BARRETO, 2007, p. 18-19).

A partir disto, nota-se que o fato do nome do autor não estar inserido na narrativa não impossibilita que o leitor reconheça-o como personagem, narrador e protagonista de sua própria obra, já que o autor deixa isso muito claro, a partir do comprometimento em narrar suas próprias recordações. O único tipo de leitor que não identificaria o autor como narrador seria aquele que não leu o prefácio. Ou seja, o leitor não encontra nenhuma dificuldade em fazer esse reconhecimento.

Sobre o compromisso em narrar suas próprias recordações, Miranda diz:

Lejeune formula a noção de “pacto autobiográfico” para aludir a uma espécie de compromisso que o autor de uma narrativa assumiria, perante o leitor, de dizer a “verdade” sobre si mesmo, vindo a constituir a mesma identidade autor, narrador e personagem principal. (MIRANDA, 2012, p. 4).

Sendo assim, a obra abarca mais uma característica da autobiográfica, já que o autor faz este pacto diante do leitor, e a verdade que Lima Barreto firmou compromisso em dizer é cumprida.

[...]. É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade [...]. (LEJEUNE, 2008, p. 104).



A partir do que Barreto propõe no prefácio de seu livro, lemos as recordações de Isaías como se fosse o próprio autor o personagem que narra a obra. Além das características que assemelham ambos. “O tom autobiográfico da obra se evidencia, à medida em que o leitor reconhece na história de vida do narrador a biografia do autor.” (FLORENCIO, 2010, p. 129).

É através de seu personagem que Lima Barreto narra situações preconceituosas e denuncia as mazelas de uma sociedade racista. Durante sua viagem de trem até o Rio de Janeiro, seu personagem Isaías já começa a sofrer os impactos do racismo. Durante uma parada em uma estação, ocorre uma situação que faz com que ele sinta a diferença do tratamento entre ele e um moço alourado:

Tive fome e dirigi-me ao pequeno balcão onde havia cafés e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e dei uma nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh! Fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. Que pressa tem você? Aqui não se rouba, fique sabendo!” Ao mesmo tempo, a meu lado, um rapazola alourado reclama o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. (BARRETO, 2007, p. 29).

Isaías também narra a recepção de um texto de alguém não reconhecido e sem recomendações quando foi levado até a redação para passar pela análise crítica de Floc, que era o crítico literário do jornal:

— Que nome! Félix da Costa! Parece até enjeitado! É algum mulatinho?  
— Não. É mais branco que o senhor. É louro e tem olhos azuis.  
— Homem, hoje você está zangado...  
Ele não compreendia, que eu também sentisse e sofresse. (BARRETO, 2007, p.138).

Segundo Florencio, a postura de Isaías não é de simples espectador, “mas de alguém que sentira na própria carne a dor da solidão, do preconceito e da miséria humana que perpassa a narrativa.” (FLORENCIO, 2010, p. 129). Isto se deve ao fato do narrador Lima Barreto, disfarçado de seu personagem, ter vivido essas dores.

Estas recordações também mostram que além da posição social, era de extrema importância ser branco, e que apenas o talento não bastava para se ter uma obra consagrada. Isto foi algo que Lima Barreto sentiu na pele, pois morreu sem ver suas obras serem consagradas e sem ser devidamente reconhecido como grande escritor.

Em “Diário íntimo” o autor narra a repulsa para com ele, vinda de um colega de trabalho, supostamente por sua cor:

Eu tinha um colega na secretaria que, em face de mim, despertava-me um estranho sentimento. Era uma espécie de repulsa misturada com enjôo que eu sentia quando ele vinha conversar comigo. Não sei a que atribuir isso. Penso que seja pela sua completa linfacidade; pela sua estupidez. Entretanto, bem analisando, eu tenho conhecimentos que são dessa espécie de gente, pelos quais, entretanto, eu não sinto esse sentimento. (BARRETO, 1956, p. 14).

O aspecto da cor está sempre presente na obra. Isaías narra o acontecimento de um roubo no hotel Jenikalé, onde estava hospedado, situação que o obrigou a ir até a delegacia para prestar esclarecimentos sobre o roubo. A passagem mostra que ser mulato era um fator de desconfiança:

— E o caso do Jenikalé? Já apareceu o tal “mulatinho”?

Não tenho pejo em confessar hoje que quando me ouvi tratado assim, as lágrimas me vieram aos olhos. Eu saíra do colégio, vivera sempre num ambiente artificial de consideração, de respeito, de atenções comigo; a minha sensibilidade, portanto, estava cultivada e tinha uma delicadeza extrema que se ajuntava ao meu orgulho de inteligente e estudioso, para me dar não sei que exaltada representação de mim mesmo, espécie de homem diferente do que era na realidade, entre superior e digno a quem um epíteto daqueles feria como uma bofetada [...]

— O senhor é o moço do Hotel Jenikalé?

— Sou um deles.

— Qual é a sua profissão?

— Estudante.

Houve um espanto na sua fisionomia deslavada. [...] (BARRETO, 2007, p. 59-60)

No trecho acima, fica evidente que pelo fato de Isaías ser um mulato, ele já era considerado suspeito do roubo, mesmo sem outros indícios que o denunciassessem como autor do crime. O julgam sem saber que se tratava realmente de um estudante, e, além disso, uma pessoa inteligente, de grande potencial e digna. Porém, não era apenas o chamando de “mulatinho” ou acusando-o de um crime que o diferenciavam-no dos outros. O fato de Isaías ficar por anos como contínuo do jornal “O Globo”, mesmo sendo uma pessoa eficiente e com grande potencial, revela a desigualdade racial.

Em “Diário Íntimo” Lima Barreto diz sobre a falta de reconhecimento e de novas oportunidades, que era algo que o revoltava, além de saber que esse desgosto era o que o ajudaria a escrever.

Por que essa gente continua a me querer contínuo, porque?

Porque...o que é verdade na raça branca, não é extensivo ao resto; eu, mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado por contínuo. Entretanto, não me agasto, minha vida será sempre cheia desse desgosto e ele far-ma-á grande. (BARRETO, SD, p. 15).

Barreto também diz sobre o seu esforço e o não reconhecimento: “O meu concurso. Lá o fiz. Fui de prova em prova num crescendo medonho...como eu sei, hein! E o nomeado foi o Milanes! Com certeza, o bom-bocado não é para quem o faz e sim para quem o come” (BARRETO, SD, p. 5).

Segundo Miranda (2012) essa constante incidência do traço autobiográfico nas obras de Lima Barreto revelam uma certa estratégia do autor para se tornar conhecido do leitor, já que vinha de uma classe social desfavorecida e sem espaço dentro da imprensa.

Para Ferreira (2007), o que Lima esperava com a publicação de seu livro era romper os padrões reinantes na literatura da época. Ele queria que a obra causasse um grande falatório entre a elite carioca e que a crítica se manifestasse. Ele não queria agradar, e sim escandalizar.

Mandei as Recordações do Escrivão Isaías Caminha, um livro desigual, propositalmente mal feito, brutal por vezes, mas sincero sempre. Espero muito nele para escandalizar e desagradar, [...]. Espero que esse primeiro movimento, muito natural, seja seguido de um outro de reflexão em que vocês considerem bem que não foi só o escândalo, o egotismo e a charge que pus ali. [...] Hás de ver que a tela que manchei tenciona dizer aquilo que os simples fatos não dizem, segundo o nosso Taine, de modo a esclarecê-los melhor, dar-lhes importância, em virtude do poder da forma literária, agitá-los, porque são importantes para o nosso destino. (BARRETO, 1956, apud BOTELHO, 2011, p. 1).

Segundo Ferreira, infelizmente a obra não causou um grande falatório. Mesmo a crítica se manifestando, não houve nenhuma repercussão grandiosa.

Nogueira (2010) diz que José Veríssimo foi o mais importante crítico da obra de Lima Barreto e quem colaborou para o insucesso da repercussão crítica da obra.

A autora ressalta que a primeira manifestação crítica de Veríssimo sobre “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” foi publicada na coluna “Revista Literária”, do Jornal do Comércio, publicada em 9 de dezembro de 1907.

Ai de mim, se fosse a revistar aqui quanta revistinha por aí aparece com a presunção de literária, artística e científica. Não teria mãos a medir e descontentaria a quase todos; pois a máxima parte delas me parecem [sic] sem o menor valor, por qualquer lado que as encaremos. Abro uma justa exceção, que não desejo fique como precedente, para uma magra brochurazinha que, com o nome esperançoso de Floreal, veio ultimamente a público, e onde li um artigo —Spencerismo e Anarquial, do Senhor M. Ribeiro de Almeida, e o começo de uma novela, *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, pelo Senhor Lima Barreto, nos quais creio descobrir alguma coisa. E escritos com uma simplicidade e

sobriedade, e já tal qual sentimento de estilo que corroboram essa impressão. (VERÍSSIMO apud NOGUEIRA 2010, p. 5).

Para Nogueira, a crítica soou mais como um elogio à Revista Floreal, do que simplesmente uma crítica à obra de Lima, como se pode observar. A autora ainda ressalta que Veríssimo parece depositar uma esperança no escritor, e que os frutos dessa esperança talvez viessem com a publicação dos próximos capítulos no folhetim.

Em 1909, após a inacabada publicação em folhetim, Lima Barreto consegue publicar sua obra em livro, e só em 1910 Veríssimo envia sua carta- crítica, porém, inédita até a década de 1950. (NOGUEIRA, 2010).

[...] Há nele o elemento principal para os fazer superiores, talento. Tem muitas imperfeições de composição, de linguagem, de estilo, e outras que o senhor mesmo, estou certo, será o primeiro a reconhecer-lhe, mas com todos os seus senões é um livro distinto, revelador, sem engano possível, de talento real.[...] Há nele, porém, um defeito grave, julgo-o ao menos, e para o qual chamo a sua atenção, o seu excessivo personalismo. É pessoalíssimo, e, o que é pior, sente demais que o é. Perdoe-me o pedantismo, mas a arte, a arte que o senhor tem capacidade para fazer, é representação, é síntese, e, mesmo realista, idealização. Não há um só fato literário que me desminta. A cópia, a reprodução, mais ou menos exata, mais ou menos caricatural, mas que se não chega a fazer a síntese de tipos, situações, estados d'alma, a fotografia literária da vida, pode agradar à malícia dos contemporâneos que põem um nome sobre cada pseudônimo, mas, escapando à posteridade, não a interessando, fazem efêmero e ocasional o valor das obras. Eu que isto lhe digo, eu mesmo me delicieei, com sua exata e justa pintura da nossa vida jornalística e literária, mas não dou por boa a emoção que ela me causou. A sua amargura, legítima, sincera, respeitável, como todo nobre sentimento, ressumbra demais no seu livro, tendo-lhe faltado a arte de a esconder quanto talvez a arte o exija.[...]. Vê que nem a estima real que tenho pelo seu talento revelado neste livro me faz perder os maus vezos de velho crítico, e que lhe digo, com a sinceridade que devo à sua estima, os senões que me parece há nele. Esses o senhor, estou certo, os reconhecerá espontaneamente – e é ainda a melhor crítica – e deles se corrigirá em novas obras mais perfeitas que as nossas letras lhe hão de dever. [...] Felicito-o pelo seu livro, ao qual desejo o bom sucesso que merece, e rogo-lhe creia nos sentimentos cordiais com que sou. [...] (VERÍSSIMO, apud NOGUEIRA, 2010, p. 7-8)

Na carta fica claro o valor real atribuído à obra, já que as recordações narradas são situações vividas por Barreto, um fato que nos remete novamente a acreditar na obra como autobiográfica.

Medeiros e Albuquerque e Alcides Maia também escreveram sobre a obra, em dezembro de 1909. Albuquerque criticou a obra através do Jornal *A Notícia* e Alcides Maia através do *Diário de Notícias*, ambos atribuindo à obra um aspecto de inferioridade. (NOGUEIRA, 2010, p. 8- 9).

“Mau romance” – explica – “porque é da arte inferior dos *romans à clef*”. “Mau panfleto, porque não tem a coragem do ataque direto, com os nomes claramente postos e vai até a insinuação a pessoas, que mesmo os panfletários mais virulentos deveriam respeitar”. (ALBUQUERQUE apud NOGUEIRA, 2010, p. 9).

Neste trecho da crítica de Albuquerque, aparece mais um elemento que nos remete a obra como autobiográfica: os personagens são reais. Porém, os nomes não são citados diretamente. Tudo leva a crer que os personagens criados por Barreto eram pessoas que trabalhavam no jornal *Correio da Manhã*, onde o autor trabalhou.

Complementando a crítica de Medeiros, Alcides Maia dizia:

Com palavras amáveis, sem dúvida sinceras, traduzindo a sua real estima pelo escritor, Alcides põe a nu o principal defeito do livro – a sua nota pessoal, que o reduz quase a um “álbum de fotografias”. Não era um romance, mas uma “verdadeira crônica íntima de vingança, diário atormentado de reminiscências más, de surpresas, de ódios”. E mais adiante: “O volume, vez por outra, dá a penosa impressão de um desabafo, mais próprio das seções livres que do prelo literário”. (MAIA apud NOGUEIRA, 2010, p. 9).

Ou seja, a obra foi concebida pelos críticos como um desabafo, um espaço que Lima Barreto criou para narrar aquilo que sofrera na sociedade e a corrupção presente em uma redação de jornal. No caso de *Veríssimo*, ele revela que Lima Barreto teria a capacidade de criar, ou seja, de escrever uma ficção, no entanto, não o fez, pois o livro é “pessoalíssimo”, é autobiográfico.

## Conclusão

A partir das análises realizadas, pode-se apontar que *Recordações do Escrivão Isáias Caminha* é uma obra que corresponde às características da autobiografia, já que a história, a verdade de vida do autor perpassa toda a narrativa. O autor, ao se comprometer a narrar suas próprias recordações, fez um pacto com seu leitor em ser fiel à sua verdade.

Além de autobiográfica, o romance é uma obra genuína da literatura-negra, pois Lima Barreto se posiciona como negro, explorando os conflitos de sobrevivência que seu grupo enfrenta durante toda a vida, além de ser sujeito de sua própria enunciação.

Para Müller (2008), não era a condição econômica que sempre colocou obstáculos para o negro chegar a uma profissão de valor simbólico, pois antes da desigualdade social, a hierarquização social era fruto da diferenciação social do corpo. A autora cita a saúde e

a doença, a beleza e a feiura como oposições simbólicas de superioridade e inferioridade raciais, além das considerações desfavoráveis e inferiores feitas da inteligência do negro. Portanto, o que a obra de Lima Barreto faz é mostrar que o negro muitas vezes não consegue realizar seus sonhos não por falta de capacidade, inteligência e dedicação, mas pelos obstáculos que a sociedade coloca a sua frente.

#### Referências

\_\_\_\_\_. Diário íntimo. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acessado em: 8 jan. 2014.

BARRETO, Lima. Recordações do Escrivão Isaías Caminha. Série Bom Livro. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

BOTELHO, Denilson. Lima Barreto e o engenhoso aparelho de aparições e eclipses: reflexões sobre a história da imprensa (ISBN 9788598711089). In: XXVI Simpósio Nacional de História / ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

CUTI. Literatura Negro-Brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

FAULHABER, Gabriel Moreira. A autobiografia e o romance autobiográfico. VI Simpósio em Literatura Crítica e Cultura. Rio de Janeiro, 2012.

FIORENCIO, Renilda Mara. Recordações do Escrivão Isaías Caminha: Entrelaçamento de Autobiografia e Memória na Obra Ficcional de Lima Barreto. **Kur'yt'yba**, Curitiba, v. 2, n. 1, p.127-138. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/22-71-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.

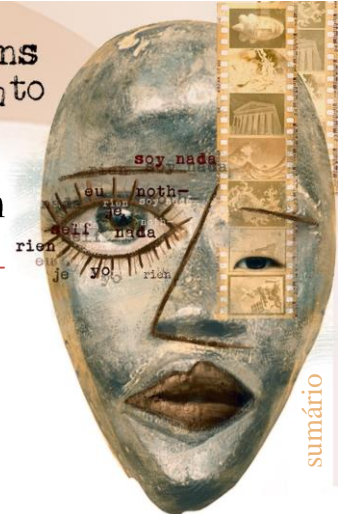
LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIMA, Carina Bertozzi de. LITERATURA NEGRA – UMA OUTRA HISTÓRIA. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 17-A , p.67-77, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2015.

MIRANDA, M. S. B. de . A escrita autobiográfica de Lima Barreto. In: Seminário de Literatura e Cultura, 2012, Aracaju. **Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura**. Aracaju: GELIC/UFS, 2012. v. 4. p. 1-14. Disponível em: [http://200.17.141.110/senalic/IV\\_senalic/textos\\_completos\\_IVSENALIC/TEXT0\\_IV\\_SENALIC\\_173.pdf](http://200.17.141.110/senalic/IV_senalic/textos_completos_IVSENALIC/TEXT0_IV_SENALIC_173.pdf) . Aceso em: 20 de maio de 2015.

NOGUEIRA, C. M. A. **Lima Barreto e a crítica:** a publicação de Recordações do escrivão Isaías Caminha. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, v. 11, p. 1-11, 2010.

SOUZA, F. S. **Literatura afro-brasileira:** algumas reflexões. *Revista Palmares (Brasília)*, v. 1, p. 64-72, 2006. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista02.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.



## REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE E MÍMESIS PARA LUIZ COSTA LIMA

Ana Karla Carvalho Canarinos (Mestranda) - UFPR

### Introdução

Este trabalho tem por objetivo rastrear o conceito de mimesis, estabelecido por Luiz Costa Lima, a partir do texto “A explosão das sombras: mimesis entre os gregos” (1980). Segundo George Steiner, a partir do século XVII, com a evolução dos estudos matemáticos, a representação do mundo foi escapando, de maneira crescente, ao alcance comunicativo da palavra. No início do século XX, com o surgimento da Teoria Literária, os críticos levantaram uma série de questionamentos a respeito do grau de referencialidade da Literatura, o papel da língua, relativismo do sentido literário e do conceito de verdade literária. A linguagem passará a ser vista, principalmente por alguns críticos do pós-estruturalismo, como uma espécie de regressão infinita, em que palavras referem outras palavras, não havendo qualquer relação entre linguagem e fato. Após a negação do poder representativo do literário, pretendemos analisar como Costa Lima resgata o conceito de mimesis para pensar a Literatura.

Sob esta perspectiva, a partir de algumas considerações a respeito do conceito de mimesis desenvolvido por Aristóteles em sua Poética, pretendemos analisar a reformulação do conceito feita por Luiz Costa Lima.

### 1. A Mimesis para Aristóteles.

É bem conhecida a posição ímpar que a mimesis ocupou nas diversas poéticas escritas pelos humanistas até, grosso modo, a metade do século XVIII. Para Antoine Compagnon, a noção de mimesis não sofreu variações tão bruscas, pelo menos entre Aristóteles e Erich Auerbach (COMPAGNON, 2001, p. 99). A verdadeira transformação se daria, portanto, entre Platão e Aristóteles e, posteriormente, entre Auerbach e o tratamento estruturalista/pós-estruturalista, representado, para Compagnon, por Roland



Barthes (especialmente quando este a ataca). É com essa discussão, afinal, que a recuperação do conceito de mímese por Luiz Costa Lima dialoga, direta ou indiretamente.

A *Poética* é a parte que sobrou de um tratado em que Aristóteles disserta acerca da natureza da poesia. Embora não haja referência direta à mímese platônica, certo nível de resposta do discípulo ao mestre pode ser sentido ao longo de todo o texto.

Em Aristóteles, o termo “mímese” nunca é usado no sentido em que aparece tantas vezes no texto platônico: como discurso direto. Na realidade trata-se de uma categoria anterior a qualquer classificação, uma forma de conhecimento “congénita ao homem”, pela qual o ser “aprende as primeiras noções” (ARISTÓTELES, 2013, p.25). No caso da poesia, a noção de mímese compreende ambas as formas de representação de vozes: o discurso direto e a narração. Isso porque diferentes imitações distinguem-se “umas das outras por três aspectos: ou porque imitam por meios diversos, ou porque imitam objetos diversos ou porque imitam por modos diversos e não da mesma maneira” (ARISTÓTELES, 2013, 38). A natureza da mímese aristotélica não se confunde, pois, com o que seriam “modos” distintos – a poesia dramática, em que os personagens têm voz própria, e a poesia em que o poeta narra os acontecimentos. Outra discordância da concepção platônica é que, em Aristóteles, a mímese nunca é tratada de modo depreciativo. Se colocarmos o texto na perspectiva de resposta, a *Poética* é um tratado que busca defender a poesia das acusações anteriores. Isso é possível, em primeiro lugar, pelas diferenças fundamentais do modelo aristotélico para o modelo platônico. Ao contrário de Platão, a compreensão aristotélica da realidade não serve a formas ideais, mas realistas.

Pelo o que foi dito antes, é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim, o que poderia ter acontecido, o possível, segundo verossimilhança ou a necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso – pois, se a obra de Heródoto fora composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história, figurando ou não o metro dele. Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado do que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em determinadas circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos; o particular é o que Alcibíades fez ou o que lhe aconteceu. Quando à comédia, os autores, depois de terem composto a fábula, apresentando nela atos verossímeis, atribuem-nos a personagens, dando-lhes nomes fantasiados, e não procedem

como os poetas iâmbicos que se referem a personalidades existentes. (ARISTÓTELES, 2013, p. 35-36)

Para Aristóteles, a poesia surge quando surge o homem, uma vez que é natural do homem e somente dele, o poder da imitação. O homem sente prazer em aprender e imitar. Segundo Aristóteles, a poesia é mais filosófica que a história, justamente por esse maior domínio da *imitatio* que a poesia possui.

## 2. A Mímesis para Luiz Costa Lima.

Este trabalho tem por objetivo rastrear o conceito de mimesis, estabelecido por Luiz Costa Lima, a partir do texto “A explosão das sombras: mimesis entre os gregos” (1980). Segundo George Steiner, a partir do século XVII, com a evolução dos estudos matemáticos, a representação do mundo foi escapando, de maneira crescente, ao alcance comunicativo da palavra. No início do século XX, com o surgimento da Teoria Literária, os críticos levantaram uma série de questionamentos a respeito do grau de referencialidade da Literatura, o papel da língua, relativismo do sentido literário e do conceito de verdade literária. A linguagem passará a ser vista, principalmente por alguns críticos do pós-estruturalismo, como uma espécie de regressão infinita, em que palavras referem outras palavras, não havendo qualquer relação entre linguagem e fato. Após a negação do poder representativo do literário, pretendemos analisar como Costa Lima resgata o conceito de mimesis para pensar a Literatura.

Há uma questão problemática a respeito do conceito de mimesis para pensar a Literatura Brasileira. O crítico literário brasileiro, Luiz Costa Lima, em parte de sua produção crítica, aborda esse conceito partindo desde a Antiguidade, passando pela estética da recepção com Hans Robert Jauss e à assimilação das teorias de Wolfgang Iser sobre a “Estética do efeito”. Segundo o autor, no texto A explosão das sombras: mímesis entre os gregos, a necessidade de conceptualização de mimesis é problemática tanto para os países que se encontram no centro da cultura ocidental, quanto para quem se acha na periferia, uma vez que é um tópico importante de reflexão da intelectualidade brasileira a noção de imitação e cópia de um centro. A crítica literária convencionou o conceito de mimesis como tradução de *imitatio*, e sob esta perspectiva, “nossa mímesis então se torna imitação da imitação, que nos leva a compor ou a valorizar nossos produtos culturais em

função de sua conformidade com o padrão metropolitano” (COSTA LIMA, 1980, p. 2) Tendo essa tradição crítica do conceito de mimesis em vista, Luiz Costa Lima, em obras importantes como *Mimesis e Modernidade* (1980), *Sociedade e discurso ficcional* (1986) e *Mimesis: um desafio ao pensamento* (2003), repensa o conceito de mimesis para tratar da Literatura Brasileira e reexaminar algumas Teorias Literárias do século XX (o formalismo, estruturalismo e pós estruturalismo), as quais pressupõem um imanentismo do texto e total autonomia do literário diante do referente, da intencionalidade, do autor, da linguagem e da representação.

O conceito de mímesis é abordado desde a Antiguidade, tendo como principais autores, Platão e Aristóteles. Apesar das diferenças entre os autores no que concerne à função da mímesis na arte, o que se convencionou no século XX, com o advento da Teoria Literária, foi a relação de mímesis com o conceito de imitatio. A interpretação que várias teorias imanentistas da Literatura realizaram desse conceito desenvolvido, sobretudo por Aristóteles, é a ideia de que a mímesis funciona como cópia fiel da realidade. Nesse sentido, a mímesis passou por um processo de “morte”, assim como conceitos como o “autor”, a “intencionalidade”, a “referencialidade” e a “linguagem”. Luiz Costa Lima, em sua tentativa de revisão desse conceito, parece não assumir a postura dessa teoria que concebe o texto enquanto autônomo e descolado de qualquer relação com o real, como também nega essa “teoria do reflexo”, que pensa a mímesis como imitativo e com a função de dar luz a um processo social.

Imanentismo e teoria do reflexo – não importa o seu grau de refinamento – se equilibram, enquanto se opõem. Se o primeiro deriva o poético do poético, a segunda deriva o poético do social e em ambas passam a faltar as mediações que conduzem a transformação da matéria social em tradição poética. (COSTA LIMA. 1980, p. 3)

A mímesis diz, portanto, de uma decisão que nos define. Ser capaz de Mimesis é transcender a passividade que nos assemelha a nossos contemporâneos e, da matéria da contemporaneidade, extrair um modo de ser, uma forma, que nos acompanharia além da destruição da matéria. Como o próprio contemporâneo é ser mutável, o próprio da conquista da forma é fixar esta dinâmica no produto, a obra poética, que a apresenta. Como decisão, mimesis é escolha de permanência; como decisão afetuada sobre uma

matéria cambiante, é uma permanência sempre mutante. O ato de mimesis, em suma, suporia uma constância e uma mudança”.

No capítulo intitulado “Um conceito Proscrito: Mimese e pensamento de Vanguarda” da obra *Sociedade e discurso ficcional* (1986), Luiz Costa Lima, seguindo o pensamento de seu livro anterior, *Mimesis e Vanguarda* (1980), faz um panorama do conceito imitatio, largamente desenvolvido na antiguidade clássica. Segundo Costa Lima, a manutenção deste conceito permeou grande parte dos tratados e poéticas do período, justamente pela permanência do que ele denomina contiguidade do social em toda a reflexão sobre o poético na Antiguidade clássica. Quer dizer, para o crítico, o culto da imitatio, supunha tomá-la como uma forma de comunicação e, deste modo, pressupunha a existência de uma certa forma de organização social. Essa organização social era estruturada na forma de estamentos, e os critérios poéticos do padrão clássico: a imitatio, a verossimilhança e o decoro, legitimam tanto a autoridade dos modelos antigos, enquanto, por outro, os submetem aos parâmetros do racionalismo do senso comum.

Noutras palavras: A imitatio dominava como critério objetivo de explicação e valorização da arte pelo fato de constituir uma convenção que circulava socialmente, vinculando autores e receptores. A imitatio era assim a expressão, quanto às artes, da vigência do pacto estamental e, ao mesmo tempo, um instrumento de coerção em favor de sua permanência. [...] Por isso mesmo não nos custa associar o cuidado dos teóricos clássicos com o aspecto comunicativo da poesia com a sua preocupação – não menos efetiva por ser inconsciente – em domesticar o ficcional. Como procuramos mostrar em *O controle do imaginário*, pela domesticação intentada, o ficcional era subordinado aos princípios do senso comum, com o respeito simultâneo da ordem social e da ordem perceptual. (LIMA, 1986, p. 315).

### 3. Um estudo de caso.

Afonso Ávila, em *O poeta e a consciência crítica* (2008), revisa alguns conceitos e alguns “velhos tabus de uma historicidade apoiada na divisão estanque de etapas e escolas de estilo” (ÁVILA, 2008, p.19), concebendo a tradição literária brasileira sob uma perspectiva distinta da qual Candido analisou na *Formação*. Seguindo uma sequência que resgata o barroco, Ávila pensa a tradição a partir de “uma insinuação de formas barroquizantes que se caracteriza pela propensão inventiva e pela criatividade da linguagem”. (ÁVILA, 2008, p.20). Essa tradição basicamente partiria desde Gregório de

Mattos, passaria por Claudio Manoel da Costa e Sousândrade, e chegaria nos modernistas Mário de Andrade, Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa.

Dentro dessa perspectiva de analisar a tradição por um viés mais barroquizante e de propensão mais criativa da linguagem, Luiz Costa Lima, no ensaio “O campo visual de uma experiência antecipadora”, elenca uma série de diferenças entre o romântico Gonçalves Dias e Sousândrade. Essas diferenças, de modo geral, se dariam pelo fato de Sousândrade fazer parte dessa tradição mais inventiva da linguagem, destoando do nacionalismo exacerbado de seus contemporâneos. Essa ruptura, segundo Luiz Costa Lima, seria a causa da marginalização do poeta nos mais variados manuais de história literária brasileira. As argumentações do crítico, se baseiam no sentimento de “autopiedade romântico” que faz com que “as associações linguísticas de Gonçalves Dias sejam previsíveis, carentes de uma linguagem transfiguradora, portando uma eloquência ritmicamente sustentada em termos fixos e em personagens típicos.” (COSTA LIMA, 1982, p. 399-400).

A partir da recuperação da mimesis feita por Luiz Costa Lima, o autor pensa alguns principais escritores brasileiros, como Joaquim de Sousândrade, João de Cabral de Melo Neto e Euclides da Cunha. No caso de Sousândrade, Em dois momentos, é possível observar um contraponto estético em relação ao romantismo brasileiro. O primeiro desses momentos está inscrito no Canto II, chamado de “Tatuturama”. O segundo aparece no Canto X, chamado de “Inferno de Wall Street”.

Apesar desses dois cantos do total da obra, mas por suas particularidades estéticas são facilmente identificados como momentos destoantes em relação ao tom tradicional do restante do texto. Organizados em 34 quintetos e quartetos formados por versos dinâmicos e irregulares que lembram o Limerick elisabetano (verso de cunho jocoso e popular muito utilizado na Inglaterra a partir do século XVI), os fragmentos trazem em si uma estrutura repleta de inovações léxicas e sonoras. O quarto verso (estrofes de cinco versos) e o terceiro (estrofes de quatro versos) funcionam como deformação sonora em eco do terceiro e do segundo verso. Esse ponto, aliado à utilização dos sinais de pontuação e à constante homofonia, imprimem ritmo rápido à leitura dos fragmentos. Lobo [1986] comenta que

as passagens do “Tataturema” e do “Inferno” apresentam esquemas rítmicos e métricos diferentes. Na “Dança” há três versos com seis sílabas, um escandido de três ( ou dois), e o último com seis, rimando na forma A (isolada)-B-C-C-B. A passagem do “Inferno” tem dois versos de oito sílabas, um de cinco, um de dois, e o último novamente com oito, rimando A (isolada)- B- C-C-B. (LOBO, 1986, p. 131)

(NEPTUNOS SANCTORUM entrando pestilente)

– Introibo, senhoras,

São-vos olhos quebrados,

Danados

Nesta noite de horror! ( OGuesa, Canto II, p. 26)

Nesta estrofe, o terceiro verso “danados” aparece rimando com a palavra “quebrados”, que fecha o segundo verso. Essa deformação remete a um eco interno; primeiro com a assonância do fonema /o/, presente em quase todos os vocábulos da estrofe, e, posteriormente, com a própria palavra “quebrados”, caracterizando a homofonia. Esse procedimento, recorrente durante quase todas as estrofes dos chamados “Tataturema” e do “Inferno de Wall Street”, contribui para a percepção de uma latente modernidade inerente a estes fragmentos, e de rompimento com o tipo de imitação praticado pelos demais autores do romantismo brasileiro.

#### 4. Considerações finais.

A recuperação do conceito de mimesis por Luiz Costa Lima segue uma linha diversa dos demais críticos literários brasileiros. Quando Antônio Candido escreveu o *Formação da Literatura Brasileira*, tinha em vista uma tradição literária que privilegiava por aspectos nacionalistas e de valorização da cor local. Como Sousândrade é um autor que aborda essa temática sobre outra perspectiva, críticos como Luiz Costa Lima, Haroldo de Campos e Affonso Ávila revisaram a obra do poeta e repensaram a tradição literária brasileira.

A revitalização do conceito de mímesi, enterrada desde o Romantismo, sobretudo no fim do século XIX com a Modernidade e a busca pela não referencialidade por vários poetas, é de extrema importância para repensar conceito de tradição e valor literário.

Luiz Costa Lima aoreaproveitar a estética do efeito de Iser para pensar a mímesi e o seu efeito do leitor, mostra como a mímesi, apesar de ser recusada por boa parte dos

românticos e, principalmente, pela modernidade, nunca deixou de ser parte importante da Literatura.

#### Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Hunter books, 2013

ÁVILA, Affonso. **O poeta e a consciência crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2008

COSTA LIMA, Luiz. **O campo visual de uma experiência antecipadora**. In: CAMPOS, Haroldo. **Revisão de Sousândrade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

\_\_\_\_\_. **Mimesis e Modernidade**: formas das sombras. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980

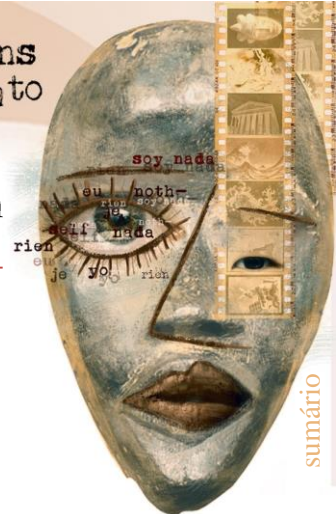
\_\_\_\_\_. **Sociedade e Discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COMPAGNON, Antoine. **Demônio da Teoria**: Literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2014

LOBO, Luiza. **Épica e Modernidade em Sousândrade**. 7 letras: Rio de Janeiro, 2005

\_\_\_\_\_. **Tradição e ruptura**: o guesa de Sousândrade. São Luís: Edições Sioge, 1979.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



## RETÁBULO DE SÃO NUNCA, O AMOR CORTÊS EM PERSPECTIVA

João Israel Ribeiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é uma proposta de análise, de um texto ainda pouco conhecido de Guimarães Rosa, o conto “Retábulo de São Nunca” inserido no livro póstumo intitulado *Essas Histórias* (2013). Nele observaremos o enredo e alguns detalhes de sua estrutura, lançando breves comentários sobre as referências intersemióticas e intertextuais que o texto apresenta particularmente, a saber: as que são feitas a pintura/escultura (políptico e retábulo) e ao teatro respectivamente, que tornam o conto uma obra bastante imagética. Concluídos esses sucintos exames, passaremos então a discutirmos a concepção de amor que o conto traz; para isso, apoiaremos nossas considerações nas de Denis de Rougemont (1988) acerca do amor que considera incompatíveis a paixão e o casamento, temas centrais da narração do conto analisado. A narrativa é um raconto da história de um casal de namorados filhos de ricos fazendeiros, moradores de uma cidade interiorana, que misteriosamente se separa e do casamento anunciado entre a moça e outro rapaz, o que contraria as expectativas das gentes da cidade, pois, apesar de separado, o casal continua a se amar e procurava saber um do outro.

**Palavras-chave:** Amor cortês; Guimarães Rosa; Retábulo de São Nunca.

### 0. Introdução

Embora, segundo Bolle (2004, p. 19), João Guimarães Rosa seja hoje um dos autores sobre o qual mais se pesquisa<sup>2</sup>, possuindo uma verdadeira fortuna crítica e diversas adaptações de sua obra para o cinema e a televisão; sua enorme produção não é ainda igualmente conhecida, nessa categoria encontram-se os textos do livro póstumo *Essas Estórias*.

Nossa análise focará o conto “Retábulo de São Nunca” um dos nove contos que compõem o livro, sendo o penúltimo na ordem do sumário e podendo ser considerado uma obra inacabada, pois segundo Paulo Rónai<sup>3</sup>, na nota introdutória da obra, este é um dos contos que não receberam uma “última demão” por parte do autor.

Esse trabalho será dividido em duas partes principais, sendo que na primeira tencionamos lançar um olhar sobre a estrutura do texto que, conforme procuraremos

<sup>1</sup> Graduando do 4º ano de Letras Português-Francês da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Diego Gomes do Valle (UEPG)

<sup>2</sup>Na época em que fez seu levantamento, ele contabilizou mais de 1500 obras que analisavam Grande sertão veredas, a obra Roseana como um todo vai muito além disso.

<sup>3</sup> Foi tradutor, revisor, crítico e amigo de Guimarães Rosa.



demonstrar, possui várias referências intersemióticas e intertextuais, principalmente a pintura e o teatro, e a segunda na qual lançaremos um breve olhar sobre a concepção de amor que o conto traz.

Nosso texto adotará predominantemente fontes de pesquisa bibliográficas e eletrônicas, análise dos textos teóricos e literários, estabelecendo relações entre o conto e o suporte teórico escolhido.

A obra de Rosa, ainda que, como já dito, seja bastante estudada é inesgotável e rica em detalhes inseridos de maneira rigorosamente planejada, toda a interpretação se torna insuficiente para quem intencionalmente mistura e confunde categorizações estético/literárias. Assim esse trabalho representa um caminho para entender o conto em que é focado, é em outras palavras uma simples proposta de análise desse texto sem qualquer pretensão de ser algo além dessa proposta.

O conto não é dos mais simples de se ler na obra de Guimarães Rosa, não pelo enredo, relativamente comum na literatura, o casamento, mas pelo estilo do autor que, segundo o texto e uma nota de rodapé em (BOLLE, 1998, p.264), possui uma técnica de “escrever espaçado”, isto é, ele usa “[...um conjunto de frases discretas que contêm informações estratégicas. Semeadas de forma bem espaçada...]”.

O enredo do conto é a paixão e separação entre Ricarda Rolandina e Reisaugusto, e o casamento, anunciado, dela com outro homem, racontado em terceira pessoa por um narrador que sem ser onisciente lança seu olhar ao passado para dar ciência dos fatos ocorridos.

## 1. O enredo

“Retábulo de São Nunca” surpreende pelo dédalo paradoxal. A história é contada a partir da tentativa que o narrador faz de entender o, para ele, recente acontecimento; numa cidade interiorana de pequeno porte fundada por mineradores e que se cobria de névoa no inverno, durante um domingo de missa, padre Peralto, o vigário local, faz os proclamas<sup>4</sup> do casamento entre a abastada Ricarda Rolandina Sosleão e Soande Bruno Avantin.

---

<sup>4</sup> Proclamas são avisos legais que um oficial de registro civil publica no jornal e no cartório por cerca de 15 dias ou mais visando a confirmar se existe algum tipo de impedimento para a celebração, ou seja, se há alguma pessoa contra, a igreja Católica utiliza o mesmo procedimento.

O proclama causa um estranhamento nos presentes à missa, pois a moça sabidamente amava (e era amada por) outro homem, o também rico Reisaugusto Saforte, com quem namorara, porém rompera por motivos desconhecidos.

Após a separação do casal o rapaz parte, tomando rumo ignorado por todos exceto seu amigo Revigildo e provavelmente sua família. Apesar de separados, Reisaugusto e Ricarda ainda procuravam saber um do outro, mesmo que as pessoas da cidade comentassem a respeito do distanciamento de Reisaugusto, de que ele estaria “afogando as mágoas” com mulheres. Revigildo, quando de retorno de uma de suas viagens de negócios em que pudera contatar Reisaugusto, procurava Ricarda e contava-lhe da fidelidade e do amor de Reisaugusto e falava da moça a seu amigo quando junto a ele, assegurando que ela era ainda fiel e apaixonada ao “herdeiro herdador” dos Safortes.

Foi após o retorno de Revigildo com notícias de Reisaugusto a Ricarda que os proclamas foram feitos, contra todas as expectativas das pessoas da cidade que esperavam ver o filho dos Saforte de volta e o reinício do relacionamento.

## 2. O conto

O narrador inicia sua fala já com referências intersemióticas no prefácio: “Políptico, excentrado em transparência, do estado de instante de um assombrado amor.” (ROSA, 2013, p.291). E também pelo próprio título do conto, pois o retábulo é uma espécie de políptico, um painel esculpido em pedra ou madeira com motivos religiosos e que geralmente fica na parte posterior do altar.

Rosa flerta ao longo do texto com outras artes e gêneros literários, em especial a pintura e, como sugere Oliveira (2011), o teatro, as partes do texto são intituladas de maneira a retomar a ideia do políptico ou do retábulo, a começar pelo título da primeira parte<sup>5</sup> chamado “Painel Primeiro: À fonte.”, ou seja, um dos quadros que se vai narrar.

Começando pelo final ou *in finis res*, isto é, a partir do momento do anúncio do casamento “do absurdo de que a moça ia se casar” não com Reisaugusto, a quem sabidamente amava, mas com Soande Bruno Avantin, o narrador faz um movimento de retorno ao “início” (analepse), para contar uma história que nem “quem o narra entende”. Como demonstra o trecho seguinte: “Transquanto, entre o prólogo e o coro, por um

---

<sup>5</sup> Não há no texto uma segunda parte ou Painel Segundo.

mínimo de obscuridades da narrativa, haveria que se estudar para trás, descobrir em os episódios o não-portentoso, ir e ver o fundo humano, reler nas estrelas”. (ROSA, 2013, p. 292).

O narrador do conto conforme aponta Oliveira (2011) tem características daqueles das histórias contadas oralmente; a respeito da narrativa oral é curioso perceber que não há uma definição formal que seja consensualmente aceita por todas as linhas teóricas de pesquisa.

Entretanto, podemos afirmar que uma das funções das narrativas orais é acumular, armazenar e transmitir conhecimento; representa uma forma de organizar as experiências e memórias principalmente; a partir delas são construídas teorias sobre a realidade, que permitem a quem conta e quem ouve compreender melhor os fatos que o cercam.

A ideia do narrador de “Retábulo de São Nunca” como semelhante a dos contos orais, é reforçado, de acordo com Oliveira (2011), pela quase total ausência de falas diretas, a exceção fica por conta de frases em itálico, no texto do conto, que representam o dito de outros citados pelo narrador, e as falas de um bêbado e do padre ao final; é também reforçada, como percebidos pela autora, por fatos como o da passagem de Reisaugusto e Ricarda, que estavam na varanda da casa da moça, à capela arruinada não se sabendo nem quando e nem como.

O narrador também se vale do recurso metalinguístico ao mencionar a “obscuridade da narrativa”. Em “entre o prólogo e o coro”, já percebemos indícios de uma construção que faz referência ao teatro. De acordo com Oliveira (2011) o prólogo era usado na tragédia grega, por exemplo, para preparar a entrada do coro e fazer uma síntese do tema de que trataria a peça. O coro, por sua vez, ainda de acordo com a autora, representava a voz do povo e sua função era fornecer comentários dos acontecimentos, sem necessariamente participar da ação da peça em si.

As referências intersemióticas ao teatro são mais evidentes em outros trechos como no que narra a reação das pessoas presentes na igreja quando o casamento é anunciado, aqui reproduzido: “Só essa própria mesma notícia, como vergonha sobressaltosa, oriunda de ninguém, toando torta, e que desceu sobre aqueles, num silêncio sem exame. Só a noção mais escura, disso, que vinha à *boca-de-cena* do mundo” (ROSA, 2013, p.306, grifo nosso). A expressão destacada refere-se à parte da frente do palco, tipicamente no teatro italiano, por exemplo, é onde o ator representa.

O subtítulo “À fonte” de acordo com Oliveira (2011) constitui-se numa didascália, ou seja, uma indicação de espaço numa cena de teatro; tipicamente, durante muito tempo, a fonte de água era o local onde as pessoas se reuniam para coscuvilharem e se informarem sobre tudo o que acontecia, principalmente nas cidades menores conforme afirma o professor Marcus Vinicius Mazzari em seu comentário de *Fausto*, de Goethe, segundo ele:

Ainda no século XVIII, os cidadãos costumavam buscar água nas fontes comunitárias das ruas e bairros, já que pouquíssimas casas tinham abastecimento próprio. Essas fontes constituíam-se assim em “centros de comunicação” onde circulavam notícias e boatos [...] essas conversas junto à fonte exerciam também a função de controle sobre a vida alheia. (GOETHE, 2011, p. 303).

Olhar para o conto como uma (quase) narrativa oral justifica a temporalidade do conto que é bastante indefinida, pois geralmente nesse tipo de raconto recapitulam-se eventos passados reais ou ficcionais por meio da memória que, transcende tempo e espaço; na narrativa oral nem todas as sentenças precisam estar temporalmente e espacialmente conectadas.

Justifica também a não onisciência de quem “o narra” e “não o entende”, bem como em eventos como a citada passagem não explicada do casal da varanda de Ricarda Rolandina à capela reforça a ideia do políptico, como se mudássemos de um quadro do painel a outro, pela indicação de um narrador que mostra a próxima imagem.

A ideia do políptico é constantemente retomada, não de um políptico religioso, mas de um que, como uma sequência de fotografias permite lembrar uma história de um “assombrado amor” provavelmente não no sentido de coberto de sombras, mas na menos comum acepção de assombrado como equivalente a admirado.

E novamente não é o admirado que está aturdido por admirar algo, mas o daquele que recebe admiração daquela gente que tenta “reler nas estrelas” os fatos ocorridos para entendê-los.

Se olharmos para o políptico como aquele das representações religiosas, lembramos que a presença do espiritual e do religioso na obra de Guimarães Rosa é relativamente comum, segundo o próprio autor em carta a seu tradutor italiano, Edoardo Bizzarri, por ser ele mesmo “profundamente” e “essencialmente religioso” sua obra está “embebida de preocupações metafísicas e religiosas” (ROSA, 2003 p.90).

Contudo, em “Retábulo de São Nunca” o elemento espiritual tem aspecto secundário ou de pano de fundo/paisagístico para os acontecimentos, mas sem se tornar algo desprezível; vale lembrar que, segundo o narrador, o espírito da mulher de Teóduloo hotelheiro, “diziam” aparecia-lhe de vez em quando por ter morrido devido aos maus tratos que recebera dele, relato que é encerrado com uma pergunta bastante metafísica: “O ódio, então, também no além, engendrava mais que o amor?”. (ROSA, 2013, p.300).

Referências metafísicas também podem ser encontradas em outros recortes como: “Antes, porém, da real estória, feita e dita, sua simples fórmula já não preexistiria, no plano exato das causas, infinitamente mais sutil que nosso mundo dos efeitos [...]” (Ibidem, p. 293), uma referência tanto Platônica quanto gnóstica<sup>6</sup>.

No aspecto pano de fundo/paisagem que o elemento espiritual ganha no conto, pode-se incluir a capela em que o casal briga, o retábulo e o próprio título do conto, pois Rosa torna o “São Nunca” das expressões de acontecimentos que, crê-se, nunca acontecerão em um anúncio prévio do casamento que não acontecerá entre Reisaugusto e RicardaRolandina.

O anúncio do casamento, não entre os amantes, mas de Ricarda com Soande Bruno Avantin, causa nos ouvintes na igreja uma espécie de inquietação, pois, “[...] as simples criaturas da terra não chegavam a atinar a pensar ao redor de tudo. [...] de amor entendiam quase nulo, muito pouco.” (ROSA, 2013 pp. 292-293) E o acontecimento para aquelas pessoas se tornaria um “fato para memória perpétua” (ibidem, p. 294).

Para aquelas “criaturas da terra” o casal era um exemplo, representavam um ideal de perfeição, ao menos é o que nos conta o narrador quando afirma: “Só de começo a gente surpreendendo-se do quanto tanto se amavam: escolhido e escolhida. Aí fala-se de uma ternura perfeita—talvez ainda nem existente” (ROSA, 2013, p.295). “Diziam-nos feitos um para o outro” (Ibidem, p.296), pois Reisaugusto e Ricarda eram filhos de famílias amigas a longa data, não havia diferenças de “ilustre e posses” nem mesmo consanguinidade, contudo eles não ficam juntos e o narrador levanta a seguinte hipótese:

---

<sup>6</sup> Não existe um sistema gnóstico formal e suas crenças são muito variadas, contudo vários grupos gnósticos acreditam que há dois diferentes planos de existência, um original de onde procede a alma e outro “material” criado por um demiurgo não bondoso em que vivemos a presente vida.

Nisso, então, porém, por mais certo não se descobrir que um e outra feitos também para *instruir a geral contemplação*, muitos corações movidos --- e, a tanto intuito, elevadamente expostos, em fins de *visão e espanto, pena reflexão* e exemplo? (idem *Ibidem*, grifo nosso).

Os termos em destaque da tese do racontador nos levam a outra referência intertextual ao teatro, em especial a tragédia grega, pois fazem lembrar o conceito de catarse, que era, segundo Aristóteles (2010), à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada pelo tomar conhecimento de um drama. Esse tomar conhecimento de um drama, através de uma peça de teatro deveria induzir o expectador a um sentimento de terror, espanto, pena entre outros e, levá-lo a reflexão até mesmo às lágrimas, pois se acreditava que isso poderia prevenir e talvez até curar uma série de doenças.

Um dos termos em destaque na citação da tese do narrador é o de *instruir para a geral contemplação*, é interessante notar que a catarse e a própria tragédia grega assumiram esse aspecto, pois segundo Souza & Pereira Melo (2008) durante os séculos VI e V a.C. a Grécia e a sociedade grega passavam por um processo de transição e conflito e o gênero trágico foi usado pelos administradores e legisladores para formar o cidadão da *polis*, e prepara-lo para conflitos que a transição traria.

Da mesma forma, a hipótese do narrador de que o “elevadamente exposto” casal serve de exemplo, pode preparar aquela gente supersticiosa que nas palavras do racontador “Abriam-se até ao medo de um cão qualquer, que uivasse” (ROSA, 2013, p. 296) e tinham um comportamento provinciano, para as mudanças que viriam.

Tendo em mente essas considerações e conhecimentos dos elementos da narrativa, passaremos agora à parte central de nosso trabalho, que trata da concepção do amor no conto.

### 3. “Retábulo de São Nunca”, o amor cortês em perspectiva

Antes de iniciarmos a análise de “Retábulo de São Nunca” através das lentes da perspectiva do amor cortês, convém lembrarmos alguns fatos a respeito dele, e que tracemos previamente algumas considerações a sobre o amor-paixão. Para isso recorreremos ao referencial teórico de Denis de Rougemont, que em seu livro *O amor e o Ocidentetraça* o que ele chama de “etimologia das paixões”.

O amor cortês foi um conceito ou estética principalmente literária que durante a Idade Média influenciou o pensamento e a sensibilidade dos homens medievais afetando suas atitudes, mitos e etiquetas. Pai/Mãe de muitos gêneros literários incluindo-se o romance como o entendemos hoje, tendo como berço a França meridional (região da Occitânia), e expandindo-se a partir dessa região a outras da Europa.

Essa tendência literária que se propagou, tinha como característica principal a exaltação da mulher amada e uma espécie de “jogo amoroso”, pois, a história geralmente envolvia um triângulo entre uma mulher casada, seu marido e um cavaleiro apaixonado que fazia a “corte” à dama.

Numa análise mais profunda esse jogo amoroso era uma experiência de contradições, uma vez que, colocava frente a frente a satisfação erótica que se realizava implicaria na perda de privilégios e talvez na morte dos amantes, confrontando a realização social e espiritual. Esse amor expresso no jogo era um amor proibido e moralmente elevado, se por um lado era intensamente apaixonado, por outro era autodisciplinado, era humano, porém transcendente; se humilhava, ao mesmo tempo exaltava os amantes.

Além da total submissão do enamorado a sua amada, ainda podemos elencar como características do amor cortês o fato de que a amada é sempre distante, reúne em si perfeições físicas e morais, fazendo-se admirável; amar, conforme Rougemont é uma espécie de graça beata, uma experiência religiosa; outra característica é que os enamorados são sempre membros da aristocracia.

O amor cortês está intimamente ligado a outro fenômeno histórico-social e ambos foram formas de percepção emocional e resposta estética ao ambiente que se transformava com as Cruzadas e outros fenômenos econômico-sociais. Trata-se do trovadorismo e sua poesia, muito presentes em várias regiões da Europa entre os séculos XI a XIV, é nela (na poesia dos trovadores) que o amor cortês encontra sua máxima expressão.

A origem do trovadorismo e do amor cortês tem sido tema de debate (e controvérsias) entre diversos teóricos ao longo do tempo, sem que uma palavra final a respeito tenha ainda sido dada, pois verdadeiras miríades de fenômenos sociais e históricos podem ter influenciado mais ou menos sua formação. Contudo, a respeito da

origem do amor cortês é possível definir, se não sua gênese exata, ao menos o seu nicho de desenvolvimento que foi a aristocracia medieval.

Observando como a propriedade era transferida durante a idade média, majoritariamente<sup>7</sup> ao primogênito, e ampliada pelo casamento dele, os filhos mais novos não teriam qualquer herança e estariam sob a dependência dos primeiros; para estes últimos era recomendado o celibato, religioso ou não, e talvez o casamento tardio geralmente por alianças políticas, pois, não sendo herdeiros esses nobres não poderiam dar sustento a suas famílias sem a “proteção” de seus irmãos mais velhos, e o trabalho na terra era “indigno do sangue azul”.

Por isso, para esses nobres não herdeiros o amor cortês ganhava uma dimensão muito mais significativa, pois o casamento e a sua plena realização era algo quase tão inalcançável quanto à amada dos trovadores, e certamente alguns desses bardos eram membros dessa aristocracia sem rendas.

Desta forma, fazer à corte a mulher amada era gozar dos privilégios de sua casa, bem como, seria uma forma de manter-se próximo a ela caso esse não herdeiro de fato amasse aquela mulher. Pelo amor divinizado unem-se transcendentalmente os amantes, isto é da única forma possível naquela sociedade na qual o adultério era mais do que um crime, era uma ofensa ao próprio Deus.

Essa ideia é uma simplificação nossa do contexto social em que se desenvolveu o amor cortês, contudo, outros fatos parecem ter uma importância ainda maior. Denis de Rougemont (1988) sugere uma ligação entre a poesia dos trovadores e a heresia cátara, lembrando-nos alguns fatos a esse respeito como de que o Catarismo e o Trovadorismo surgiram no mesmo período histórico e região geográfica.

Rougemont aponta ainda alguns paralelos entre a “filosofia” do amor cortês da poesia dos trovadores e a doutrina cátara, destacando que os últimos, em suas crenças, negando a encarnação nutriam uma repulsa (sexual) pela mulher, pelo casamento e a gravidez (apesar de ter atraído de acordo com o autor muitas mulheres e o culto a Virgem Maria ter recebido um enorme reforço). Os trovadores, por sua vez, segundo o autor,

---

<sup>7</sup> Existiu na idade média em escala muito menor, mas não desprezível a divisão igual de bens entre herdeiros e a chamada *Pariage*.



zombavam do casamento dando pouca ou nenhuma importância ao clero católico, andando dois a dois pelas estradas aos moldes dos sacerdotes cátaros.

Da necessidade de ocultar seu alinhamento com a heresia cátara de acordo com Rougemont nasceu a “*TrobarClus*” (de forma fechada) um estilo obscuro de poesia, cujo significado era acessível a alguns poucos (iniciados cátaros talvez).

Rougemont vê o paradoxo do amor cortês como originário de um conflito entre duas formas de amor: o *Eros* (o amor paixão) e o *Ágape* (o amor divinizado), enquanto o primeiro busca a satisfação de si pela comunhão da carne, e pela união material dos amantes, o segundo por sua vez exalta a união espiritual, pois a plena expressão do amor é impossível no corpo, e a tão desejada fusão das almas só é possível na eternidade.

Desta forma, no amor cortês, os enamorados são constantemente tentados pelo desejo *Eros*, mas sabem que, ao se entregarem a ele, condenam suas almas por se tornarem adúlteros e não poderão nunca se amalgamar em um, como desejam ardentemente os amantes. Contudo nele nem tudo é o desespero do nunca realizado, pois *Ágape* lhes promete a plenitude da união na eternidade, o amor cortês suspira, geme e sofre em *Eros* e seus desejos, mas se realiza completamente em *Ágape* na eternidade ou como, sugere Rosa, realiza-se no “dia de São Nunca”.

Conforme Rougemont, “o amor feliz não tem história” e “paixão significa sofrimento” (1988, p. 17), ou seja, a dificuldade e o obstáculo são requisitos senão agentes fundamentais da construção do arquétipo das histórias de amor. Nós, leitores ou expectadores dessas histórias, seja em livros, filmes ou outros veículos, nutrimos uma expectativa de que os amantes fiquem juntos somente depois de superarem obstáculos mais ou menos grandes, o famoso *happyending*.

Sua paixão é intensificada por todos os obstáculos, uma vez ausente a dificuldade, não há paixão. É interessante notar que, por exemplo, em histórias que se revestem desse arquétipo de amor, depois dos amantes casados, isto é depois do “felizes para sempre”, a história acaba. Rougemont nos permite assim concluir que a trama básica do amor-paixão está justamente na dificuldade. O casamento e a paixão são, segundo o autor, incompatíveis, pois no casamento não há qualquer impedimento ou obstáculo à realização erótica que a paixão objetiva.

Conforme Rougemont, o que os amantes desejam e o que amam é o próprio desejo e o próprio amor, assim, eles estão apaixonados não um pelo outro, ou pelas fabulosas

qualidades que possam ter, mas por sua própria condição de apaixonados, assim no amor cortês não se concebe um casal que se case.

Isso, segundo o autor de *O amor e o Ocidente* nos permite entender é uma herança da sociedade cortês do século XII e XIII, pois “suas leis são ainda as nossas sob uma forma oculta e difusa” (ROUGEMONT, 1988, p.20). Ainda conforme o autor (p.24), essa difusão ou até democratização do arquétipo do amor cortês o fez perder suas virtudes estéticas, isto é, permanece apenas uma sombra do arquétipo, nem sempre visíveis à primeira leitura, mas presentes, tal é a herança que o amor cortês nos deixou e tal é a perspectiva sob a qual analisamos o conto “Retábulo de São Nunca”.

#### 4. Considerações finais

No recorte das múltiplas possibilidades de análise que “Retábulo de São Nunca” permite, buscamos aumentar a nossa compreensão de sua estrutura, notamos e procuramos evidenciar que o texto se enche de referências intertextuais e intersemióticas construindo para além do enredo uma forte imagem do retábulo, que por sua vez parece conter em si cenas quase teatrais do conto que é narrado.

Movidos pela necessidade entender o, para nós estranho, amor que é picturificado em cada página do conto levantamos a hipótese de que a paixão vivida pelo casal possuía fortes características daqueles cantados no amor cortês.

Tomando por base Denis de Rougemont, encontramos vários indícios confirmando nossa hipótese, pois tal qual na poesia dos trovadores, no conto, o casal não fica junto, criando para si a dificuldade que vivifica sua paixão não sendo concebível para eles o casamento que removeria a dificuldade e mataria a paixão.

Assim como no amor cortês, a dama e o seu cavaleiro são pessoas em uma posição elevada socialmente, em retábulo de São Nunca o casal é filho de ricos fazendeiros. Também há uma adoração a dama evidenciada em cenas como no fato de Reisaugusto depois de cavalgar por quase uma noite inteira permanece admirando a janela de sua amada até o dia nascer, entre muitas outras que o leitor dessa artigo pode a partir das leituras de nossa hipótese e do conto inferir facilmente e que não grafamos aqui por falta de espaço.

Esperançamos que esse artigo possa chamar a atenção para outras obras de Guimarães Rosa que são menos conhecidas, pois a atenção acadêmica tem sido colocada fortemente em suas obras “principais”, mas toda a sua produção é riquíssima e deslumbra pela complexidade.

Ler uma obra escrita por Guimarães Rosa é convidar-se a lê-la novamente e novamente, pois cada página esconde novas possibilidades de sentido que se vão construindo sobre as primeiras significações das leituras anteriores. Cada leitura de textos como “Retábulo de São Nunca” nos convida a desvendar camadas mais e mais profundas de entendimento em cada uma de suas linhas.

Enquanto o mercado se esforça por trazer livros novos que rapidamente se tornam velhos, a obra de Guimarães Rosa com sua capacidade de requisitar sempre uma nova leitura atenta é, para emprestarmos as palavras de Agostinho de Hipona, uma beleza tão antiga e tão nova. Uma obra cuja interpretação ainda que esteja, como escreve Compagnon, numa “liberdade vigiada”, é uma obra aberta e tal qual a contemplação de uma paisagem complexa leva muito tempo para se tornar bem conhecida e passando pelo filtro do tempo e da experiência pessoal, sempre se renova.

## 5. Referências

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo, Editora Martin Claret, 2010.

BOLLE, Willi. O sertão como forma de pensamento. In: Antello et al. *Leituras do Ciclo*. Florianópolis, ABRALIC/ Chapecó, 1999. p. 255-266.

BOLLE, Willi. *grandesertão.br*. São Paulo: Duas Cidades/ Ed.34, 2004.

DUTRA, D. I. “O papel do leitor na construção de sentido do texto: uma análise dos contos um som de trovão , de Ray Bradbury e a máscara da morte rubra , de Edgar Allan Poe”. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. Vol. 1, p. 127-138, 2010.

GOETHE, Johann W. *Fausto: uma tragédia* – primeira parte. Tradução Jemmy Klabin Segall. Apresentação, comentários e notas de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2011.

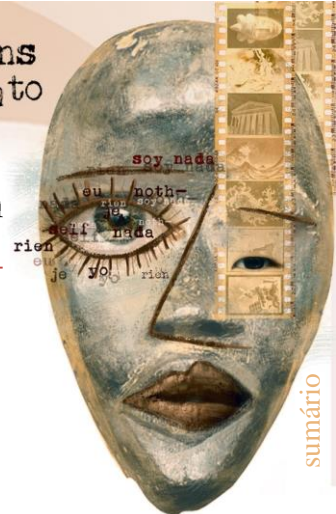
OLIVEIRA, Vanderluce Moreira Machado. “Retábulo de São Nunca : Diálogo e Experiência”. *revista Athena*, v. 1, p. 01-58, 2011.

ROSA, João Guimarães. BIZZARRI, Edoardo. *João Guimarães Rosa correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 3ª Ed. 2ª impressão, 2003.

ROSA, João Guimarães. “Retábulo de São Nunca”. In: *Estas Estórias*. Ed. 06, São Paulo: Nova Fronteira, 2013.

ROUGEMONT, Denis de. *O amor e o ocidente*. . Trad. de Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. [original: 1938] Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

SOUSA, Paulo Rogério de & PEREIRA MELO, José Joaquim. A característica educadora da obra de Sófocles: a busca por um conceito de homem ideal no conceito de “justa medida”. In: *Revista Unisinos*, janeiro/abril 2008. p.48-55.



## TEXTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE LINGUÍSTICA E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE

Daniela Zimmermann Machado (doutora) – UNESPAR (Paranaguá)

**RESUMO:** O presente estudo tem como foco a análise linguística de textos acadêmicos, especialmente, os caracterizados por gêneros como o resumo e a resenha. A ideia é investigar como se manifesta a argumentatividade nesses textos. Como foco de análise, selecionamos os fenômenos da referencialidade e do dialogismo, com base, respectivamente, em Cavalcante (2011) e Bakhtin (1997). Defendemos que todo texto é argumentativo, o que se evidencia pelas próprias escolhas do autor do texto. Fiorin (2015) afirma que o dialogismo é a base do funcionamento de todo discurso. Já a referencialidade assume uma série de funções discursivas no texto (Cavalcante, 2011). Assumimos que não há uma cisão entre argumentação, dialogismo e referencialidade textual, pois são fenômenos que se completam na textualidade, promovendo a argumentatividade. Os textos analisados nesta pesquisa são de alunos de cursos de Administração e de Pedagogia, participantes da Oficina de Redação Acadêmica da Unespar – campus Paranaguá. A pesquisa apresentada é vinculada ao projeto “Dialogismo e Referencialidade na escrita Acadêmica”. A análise linguística realizada nos textos mostra o dialogismo e a referencialidade como fenômenos inerentes à linguagem e à própria argumentação dos textos. Através desses fenômenos, concretiza-se a argumentatividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise linguística, texto, dialogismo, referencialidade, argumentação.

### 0. Introdução

O presente estudo coloca em discussão a construção da argumentatividade em textos circulantes na esfera acadêmica. A proposta do artigo é analisar linguisticamente os textos acadêmicos, especialmente o resumo e a resenha, observando a construção da argumentatividade. Neste estudo, a análise linguística se dará a partir de considerações acerca dos fenômenos do dialogismo e da referencialidade. Assumimos que a argumentação de um texto está atrelada a vários aspectos, dentre eles à adequação comunicativa, que diz respeito à menção ao autor do texto que está sendo resumido ou resenhado, às retomadas que foram/são realizadas, bem como à apresentação da intertextualidade (que é uma das formas de manifestação do dialogismo).

Os gêneros acadêmicos são caracterizados pela argumentatividade. Mesmo gêneros como o resumo acadêmico, o fichamento ou alguns apontamentos, apresentam

argumentatividade, que é revelada seja pelas escolhas do autor do texto, seja por marcas linguísticas. Desse modo, partimos do pressuposto de que todo texto é argumentativo.

O estudo que apresentamos aqui é parte do projeto de pesquisa “Dialogismo e Referenciação na escrita acadêmica”, desenvolvido na UNESPAR – campus Paranaguá. A ideia do projeto é possibilitar à comunidade acadêmica um contato com os variados gêneros acadêmicos. Muitas vezes, professores solicitam produção de gêneros como resumo, resenha e artigo, e os alunos não apresentam familiaridade com esses textos.

No projeto, os discentes do curso de Letras realizam leituras teóricas sobre a temática do dialogismo e da referenciação, além de realizarem estudos acerca da constituição dos gêneros acadêmicos (o resumo, a resenha, o artigo e o projeto de pesquisa). Após este momento de reflexão e discussão, ministram oficinas à comunidade acadêmica, trabalhando não apenas com as características dos gêneros, mas também com as questões dialógicas e dereferenciação, que promovem a construção do gênero e também auxiliam na construção da argumentatividade do texto. Neste artigo, apresentamos algumas análises linguísticas de textos produzidos durante a oficina de alunos de Pedagogia e Administração. Interessante destacar que as análises também sinalizam alguns problemas, decorrentes da ausência de adequações no que diz respeito aos critérios analisados.

Para fins de esclarecimento: o objetivo proposto no projeto de pesquisa é analisar a presença dos elementos dialógicos e de referenciação como relevantes na produção acadêmica, principalmente na constituição dos gêneros resumo, resenha, projeto, artigo e TCC; neste artigo procuramos analisar esses textos, atentando-nos principalmente à questão da argumentação.

Os teóricos que fundamentam este estudo são: Bakhtin (1997), sobre o dialogismo na linguagem, Perelman e Olbrechts & Tyteca (2005) [1996], acerca da argumentação, e Machado (2009), Koch (2007) e Cavalcante (2005), no que diz respeito à referenciação textual. No que diz respeito ao estudo dos gêneros acadêmicos, baseamo-nos em Marcuschi (2011), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004/2005 e 2007) e Motta-Roth (2001).

## 1. Estudo dos gêneros textuais: um contato com os gêneros acadêmicos

Trabalhar com os gêneros textuais, no contexto acadêmico, é garantir um aprendizado eficiente acerca da produção textual em diferentes situações comunicativas. É por meio dos gêneros que compreendemos as características de cada texto, bem como o seu uso adequado. Na esfera acadêmica, o aluno deve ter condições de produzir textos de gêneros variados, como o resumo, a resenha, o artigo, o TCC e outros que são solicitados. É fundamental garantir ao aluno a autonomia necessária para a realização dessas práticas sociais.

Ribeiro e Campos (2013) retomam as ideias de Marcuschi (2008) e afirmam que, para o autor, “os gêneros textuais definem-se como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. São frutos do trabalho coletivo e contribuem para ordenar e organizar as atividades comunicativas”. (p. 25) Segundo Marcuschi, os gêneros não podem ser entendidos como instrumentos engessados, ou seja, livres de alterações. Segundo o autor, gêneros são eventos textuais dinâmicos. Considerando que os gêneros surgem das necessidades e das atividades socioculturais (MARCUSCHI, 2008), estabelecendo uma relação com nosso trabalho, podemos afirmar que os gêneros acadêmicos apresentam funções específicas para atender as demandas acadêmicas. As habilidades de resumir, resenhar, relatar/descrever pesquisas fazem parte das práticas sociais desse meio, e é pelo viés dos gêneros que asseguramos a realização satisfatória dessas atividades sociais.

De acordo com Marcuschi (2011), os gêneros mediam e organizam os usos da linguagem. Ainda de acordo com o autor: “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”. (p. 20) O autor ainda infere que “o discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada”.(p. 20)

Trabalhar com o texto e com o ensino através das reflexões sobre os gêneros textuais significa considerar as práticas sociais as quais estamos inseridos, as quais os alunos estão inseridos. Por isso, é importante entendermos que os gêneros estão muito atrelados às realizações sociais, e é por meio do texto que os gêneros se realizam. Algumas considerações a mais sobre a noção de gêneros textual: os gêneros de textos podem ser entendidos como produtos de configurações de escolhas entre os gêneros

possíveis, que se encontram estabilizados pelo uso (BRONCKART, 1999). As ações são os comportamentos dos indivíduos na atividade (tem relação com o modo com se comportam na interação) e o texto é o “resultado” dessa atividade, ou seja, é a manifestação, o que é produzido na interação. Mencionamos aqui Bronckart (1999) que afirma que os gêneros constituem ações de linguagem que exigem do agente produtor uma série de decisões: a escolha por um gênero existente, em que ele optará por aquele que lhe parecer adequado ao contexto e à intenção comunicativa; a decisão e a aplicação, que completa o sentido de seu dizer, complementando as suas ações. Vemos que, no contexto acadêmico, as ações caracterizam-se sempre pela interação do aluno e seu interlocutor, sempre em relação com textos que fundamentam seus estudos. As decisões do autor do texto está relacionada ao gênero “escolhido”, praticado na interação.

Trabalhar com os gêneros no contexto acadêmico é disponibilizar aos alunos um conhecimento acerca da forma de organização da sociedade letrada da qual fazem parte, que se (re)constrói na universidade. De acordo com Bakhtin (1997), todo gênero caracteriza-se por uma composição (estrutura), conteúdo e estilo. Podemos pensar nas características composicionais de um artigo e de um resumo, por exemplo. Cada um desses textos organiza-se (estrutura-se) de uma forma que lhes é particular. Podemos afirmar também que cada um desses gêneros cumpre determinada função dentro do contexto universitário; o resumo apresenta sumariamente as ideias de um autor, neste tipo de texto não aparece a opinião do autor do resumo; já no artigo, apresentamos uma pesquisa que foi realizada, em que se pode discutir conceitos, apresentar uma tese, levantar hipóteses. Vemos que além da estrutura ser diferente entre os gêneros, o conteúdo que é apresentado também difere e o estilo também pode ser diferente, embora ambos sejam caracterizados por apresentar certo grau de formalidade.

Observamos que ensinar os textos a partir dos gêneros é de suma importância, pois a partir dos gêneros refletimos sobre o papel social dos envolvidos na interação (de quem produz e de quem recebe o texto). Kress apud Marcuschi afirma que : “tudo indica que numa sociedade altamente letrada como a nossa, o conhecimento dos gêneros da escrita “é inescapável”. Mas, ao mesmo tempo, os gêneros são indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder.” Marcuschi, porém, afirma que “Não tem sido esse, no entanto, o foco para uma teoria dos gêneros”.



Kress apud Marcuschi (2011) afirma que os textos representam o resultado de ações sociais com a linguagem e contribuíram para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos (p. 28).

Essa noção de texto auxilia-nos na compreensão de que o texto envolve toda a situação comunicativa que caracteriza a sua realização. Entendendo o texto como unidade de análise, propomos a definição de texto, sugerida por Koch (2008), entendendo-o enquanto: “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17). Observamos que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais. Assumimos, neste trabalho, a noção de texto, entendendo os alunos enquanto agentes da prática de escrita. O texto é um local de interação, ou seja, na produção textual, estamos a todo o momento interagindo, construindo sentidos e efeitos de sentido. É na interação que o sentido do texto se constrói (Bentes, 2004).

Considerando o trabalho com o gênero, com o texto e com o ensino, alguns apontamentos, feitos por Marcuschi (2011), podem ser aqui retomados: “Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados” (p.30), ou seja, no momento de se trabalhar com o gênero, devemos priorizar muito mais o conteúdo e a exposição do conteúdo que a forma/a estrutura, obviamente, a forma é importante, mas a ação social que se realiza é que deve ser valorizada; por segundo “o estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo a seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação” (p.31), o que significa que devemos sempre considerar os sujeitos envolvidos; “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” (p. 31). Quando Marcuschi afirma que o ensino deve, ao menos, iniciar a partir dos gêneros que são mais familiares, isso é verdadeiro, mas também precisamos levar nosso aluno a entrar em contato com os gêneros que ainda desconhece ou com os gêneros que não são tão familiares – os gêneros secundários, de acordo com Bakhtin. É papel da escola, e da universidade dar acesso a esses gêneros mais complexos, auxiliando no aprendizado do aluno. Muitas vezes um

gênero primário, mais acessível, pode ser um meio de se chegar a um gênero mais complexo.

Vimos, até o momento, algumas reflexões acerca da noção de gêneros textuais, em especial, dos gêneros acadêmicos.

## 2. A construção da argumentatividade: o dialogismo e a referenciação

É consenso entre os linguistas que os gêneros textuais organizam nossa sociedade; e eles são instrumentos que fornecem subsídios para um trabalho com o texto, considerando o contexto de produção. No caso desta pesquisa, o contexto em questão, é o contexto acadêmico. Assumimos no início deste trabalho que todo o texto é argumentativo, justamente pelo fato de a linguagem ser dialógica. Ou seja, todo dizer remete a um dizer anterior, seja para contestá-lo, seja para complementá-lo. Toda a prática social representa uma ação de linguagem com um propósito comunicativo e, a partir dessa constatação, podemos dizer que há indícios/evidências de argumentatividade.

Ao assumirmos que todo texto é argumentativo, fazemos menção ao que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dizem sobre a noção de acordo:

(...) a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a utilização persuasiva. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Com base na passagem, podemos afirmar que, no discurso, a argumentação está sempre presente. Outro aspecto que chamamos atenção é que, na argumentação, mais do que introduzir elementos, o indivíduo, ao fazer isso, manifesta uma relação argumentativa, afinal toda apresentação de elementos novos está, na verdade, dialogando com dizeres anteriores. (MACHADO, 2007)

No dia a dia, deparamo-nos com uma série de textos que fazem parte das práticas sociais cotidianas: a lista de compras, a bula de remédio, a conversa informal, a entrevista de emprego, dentre tantos outros. Todos esses textos apresentam grau de argumentatividade, alguns, de forma mais explícita, como a carta do leitor; outros, de forma menos explícitas, como um resumo, por exemplo. No contexto acadêmico, são fortemente marcadas as ações que exigem um posicionamento: na resenha, é fundamental que o autor discuta, avalie, teça considerações acerca do livro (artigo, obra) que está sendo

resenhado; no artigo, no trabalho de conclusão de curso é fundamental que o discente defenda uma tese. No caso do resumo, temos um gênero que se aproxima de certa neutralidade, mas que, na verdade, também é argumentativo. A argumentação do autor, neste tipo de gênero, é sustentada pela seleção das informações feitas por ele, bem como pela organização das vozes, pelo uso e escolhas de verbos *dicendi*, quando o autor de um texto opta por usar o verbo “reclamar” ao invés de “afirmar”, por exemplo; essas escolhas garantem a linha argumentativa do texto.

Veremos nos textos analisados que a ausência desses usos pode comprometer a argumentatividade de um texto, comprometendo também a construção do gênero.

Interessa-nos, sobretudo, compreender de que modo a argumentação se torna evidente nos gêneros acadêmicos. Já mencionamos que o foco de nossa análise linguística se dará especialmente pela análise do dialogismo e da referenciação. Há outras formas de analisarmos a argumentatividade de um texto, como os próprios argumentos apresentados (no caso de textos de sequência argumentativa), as escolhas lexicais. Neste trabalho, concentramo-nos apenas nas marcas dialógicas e de referenciação que contribuem para a construção textual.

Apresentamos como proposta de estudo investigar a construção argumentativa dos textos, e assumimos, no início do trabalho que a argumentatividade mantém forte relação com os fenômenos do dialogismo e da referenciação.

O dialogismo é inerente à linguagem, sendo o pressuposto mais básico e antigo da conceituação de linguagem, está relacionado à organização das diferentes vozes que compõem um texto, seja as citações ou mesmo a indicação da voz do autor do texto. A intertextualidade é uma das formas de manifestação dialógica, há outras formas de manifestação como o uso dos verbos *dicendi* (como: ele afirma, ele declara, ele justifica, ele discute e assim por diante). Toda produção efetiva (seja oral ou escrita) é, por base, dialógica, pois todo discurso tem por base reflexões anteriores.

Em nossa pesquisa, tanto no projeto, como na proposta que fizemos para o estudo aqui apresentado, o dialogismo é um fenômeno que merece destaque, pois, ao trabalharmos com os gêneros acadêmicos, a voz do outro (os autores citados/mencionados) deve ser marcada, explicitada, e estar adequadamente empregada. Nos textos de gêneros acadêmicos, não podemos trazer uma voz alheia sem marcá-la, sem explicitar a fonte. A adequação comunicativa garante autoridade para as afirmações

apresentadas pelo autor do texto, garante também a autonomia de seu texto. O leitor compreende todas as afirmações, tendo acesso fiel às informações explicitadas, inclusive, pelas menções feitas, pode consultar a fonte original, caso seja de seu interesse. Esse controle de vozes e o uso adequado dos verbos *discendi* proporcionam uma escrita mais satisfatória, além de representar forte indício argumentativo.

Ao produzir um texto, baseamo-nos em ideias anteriores, ditas por outras pessoas. No texto acadêmico, é imprescindível que isso aconteça, para dar credibilidade ao que defendemos ou refutamos. Ao transpormos a voz do outro explícita ou implicitamente, fazemos uso da intertextualidade, que, segundo Cavalcante (2005), pode se entendida da seguinte forma: “A intertextualidade (...) ocorre, quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. (p.17)

No que diz respeito ao estudo da referenciação textual, é importante observarmos a progressão e a manutenção temática que caracterizam os textos, que são mantidas pelas retomadas (diretas ou indiretas) realizadas de forma adequada. Importante observar também a coerência que é garantida pelas recorrências de elementos de coesão, além da argumentatividade que está por trás das escolhas lexicais. O estudo dos processos de referenciação, voltado às questões da construção argumentativa e às questões de sentido do texto, representa uma possibilidade interessante de explorar e compreender a textualidade.

Analisar um texto, observando a correferenciação (anáforas diretas), ou seja, as retomadas, em que o elemento âncora e a anáfora são os mesmos, e a não-correferenciação (anáforas indiretas), em que o elemento âncora e a anáfora são diferentes, possibilita uma organização textual significativa, o que evita a repetição excessiva, trabalhando melhor com o léxico que o aluno dispõe dentro de sua área de atuação.

A ideia da pesquisa é justamente oferecer subsídios que contribuam para a autonomia dos alunos, tornando-os capazes de produzir diferentes gêneros acadêmicos, atentando-se especialmente às formas de citação, de explicitação das vozes e das retomadas, possibilitando uma escrita organizada e coerente ao espaço de circulação desses textos. Priorizar um trabalho com a referenciação textual e com os elementos dialógicos é de suma importância para a prática da escrita.

Na seção seguinte, trabalharemos com textos de alunos, tentando observar a linha argumentativa que perpassa seus textos.

### 3. Análise linguística: a argumentação no texto acadêmico

Considerando que a argumentação está ligada aos fenômenos do dialogismo e da referenciação, nesta análise, selecionamos trechos de textos acadêmicos, procurando observar indícios da argumentação de seus autores.

O primeiro texto analisado diz respeito à resenha do texto “A evolução da administração no ambiente da globalização”, de Fabrício Quadros Borges. (disponível em:[http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Globalizacao/evolucao%20no%20ambiente%20da%20administracao.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Globalizacao/evolucao%20no%20ambiente%20da%20administracao.pdf)). A resenha foi produzida por um participante da Oficina de Redação acadêmica, vinculada ao projeto “Dialogismo e Referenciação na escrita acadêmica”. Selecionamos, para análise, apenas alguns trechos da resenha.

#### Fragmento 1:

O mestre em planejamento e desenvolvimento e administrador de empresas Fabrício Quadros Borges busca interpretar os objetivos de uma empresa e de qual forma estes podem ser úteis para as organizações nos dias de hoje. O artigo foi escrito para gestores e estudantes da área, de forma que possam entender como a globalização e tecnologia auxiliam nas decisões a serem tomadas na empresa.[...] Enfim, **Borges considera** que as “soluções emergentes” se comparam às ações que podem ser tomadas dentro de uma organização

Verificamos inicialmente que o autor da resenha apresenta quem é o autor do texto “Mestre em planejamento e desenvolvimento e administrador de empresas”, ao fazer esta apresentação, podemos afirmar que o autor do resumo traz informatividade ao seu texto, além de construir uma imagem positiva do autor do texto resenhado. Tais informações trazem credibilidade ao texto resenhado, garantindo um posicionamento positivo em relação ao texto, reforçando um tom argumentativo à resenha. Este autor é retomado mais adiante por “Borges”. Há certa adequação comunicativa, ao marcar a voz do autor, o autor da resenha menciona adequadamente, retomando de forma coerente. Observamos, porém que, por se tratar de uma resenha, poderia aparecer explicitamente a voz do autor da resenha, porém isso não acontece. Há traços que indicam que o texto diz respeito a uma resenha (informações sobre o autor do texto resenhado, público alvo), porém não há a

explicitação da voz do autor da resenha, que poderia opinar/discutir sobre as informações apresentadas.

A presença dos verbos de dizer “(...) Borges busca interpretar” e “Borges considera” evidencia a adequação comunicativa. Tais verbos não denotam explicitamente o posicionamento do autor da resenha, mas mostra que esse autor procura retomar algumas ideias, e marca, especifica algumas informações. Obviamente, precisamos explorar essas questões e despertar no produtor do texto que deixe claro seu posicionamento através das menções do autor.

O texto seguinte trata-se também de uma resenha, produzida por um dos participantes da oficina, dessa vez o texto é da área de Pedagogia.

Fragmento 2:

**Os autores da obra**, Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto elaboraram este texto como parte integrada da pesquisa “Políticas públicas brasileiras em educação e tecnologia da informação e comunicação” do Grupo de pesquisa Educação, comunicação e tecnologias, apoiada pelo Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico. Já, na introdução da obra **os autores realizam** uma abordagem histórica(...); trazendo como enfoque principal o processo de globalização como força motriz para o alastramento da internet e posteriormente a democratização da internet, (...). No primeiro subtítulo levantado na obra, Educação em crise, **os autores apresentam** a problemática existente nos dias atuais ocasionada pelas capacidades ou inteligências coletivas, (...). Partindo desta perspectiva **os autores buscam enfatizar** que hoje em dia a educação serve como um meio de suprir o sentido da vida, não só escola, como também empresas procuram pessoas qualificadas, (...).

Chamamos atenção para o fato de que o autor da resenha apresenta a obra resenhada, o que é satisfatório para a garantia da autonomia do texto. Observamos que o autor da resenha investiu pouco nos recursos de referência textuais (coesão), retomando os autores sempre da mesma forma (os autores). O ideal é que sejam exploradas outras formas de retomada, como por exemplo: os pesquisadores, os escritores, os estudiosos, o que evidenciaria certa argumentatividade e informatividade ao texto, contribuindo, inclusive na constituição do gênero.

Quanto às marcas dialógicas, observamos alguns elementos importantes, como: “os autores realizam”/ “trazendo como enfoque principal”/ “os autores buscam enfatizar”, a apresentação de tais verbos são importantes para evidenciar certa argumentatividade. “Trazendo como enfoque principal” revela que o autor da resenha fez uma interpretação do texto lido e transmite certa percepção aos seus leitores.

Observamos com as análises que os fenômenos do dialogismo e da referenciação estão atrelados à argumentatividade. Obviamente, é importante um trabalho de produção textual a partir desses fenômenos, destacando a importância de revelarmos nosso posicionamento a partir das escolhas lexicais, escolhas dos verbos de dizer e escolhas das formas de retomada. Muitos desses usos se dão de forma intuitiva, mas é importante explorar a argumentatividade dos alunos, sensibilizando-os acerca desses recursos da linguagem.

#### 4. Conclusão

Concluimos o presente estudo com a afirmativa de que o dialogismo e a referenciação devem ser considerados quando se discute a argumentação nos textos. O dialogismo está atrelado às vozes presentes no texto, então, é de suma importância que o autor tenha ciência de como deve citar os autores que fundamentam sua escrita, e como marcar a sua voz em relação às demais vozes do texto; a partir desses elementos, temos condições de observar o ponto de vista do autor do texto; deve também perceber quando sua voz deve ser explicitada (em gêneros como resenha e artigo) e quando sua voz deve ser neutralizada (em gêneros como o resumo); o uso dos verbos de dizer também é importante, pois o uso adequado é uma marca do texto acadêmico, que é caracterizado por um nível maior de formalidade.

O processo de referenciação, que no texto acadêmico pode estar relacionado ao modo como referir/retomar os autores de um texto, evita a repetição e torna o texto mais informativo. Por exemplo, ao invés de eu retomar o autor pelo sobrenome, podemos nos referir à autora, à pesquisadora, à psicóloga ou ao administrador e assim por diante. Esses usos são significativos e, além de organizar o texto, sinalizam certa argumentatividade, as escolhas lexicais apontam à construção dessa argumentação, além de trazer uma maior informatividade ao texto, quando o autor é mencionado como psicólogo, por exemplo. No caso da resenha, essas escolhas pode ser ainda mais relevante.

Finalizamos reforçando a ideia de que todo texto mantém certo grau de argumentatividade e que é importante estarmos sensíveis às escolhas linguísticas como as retomadas (coesão) e o uso dos verbos de dizer, que podem reforçar ainda mais a argumentação de um texto.

O trabalho de pesquisa que vimos realizando tem possibilitado refletirmos sobre a construção dos gêneros, a coesão e a argumentação, contribuindo para reflexões importantes sobre os textos tanto os inseridos na esfera acadêmica quanto os demais textos que caracterizam inúmeras outras práticas sociais das quais estamos envolvidos.

##### 5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismosociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: **Referenciação e discurso** [Koch, Morato, Bentes org.]. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A. **Gêneros Textuais e Referenciação**. Fortaleza: Quatro comunicação, 2004, CD-ROM.

KOCH, I.; BENTES, A. C. ; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007. v. 1. 166 p.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KRESS, G. THREADGOLD, T. Towards a social theory of genry. In: **Southern Review**, vol. 21, 1988.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



MACHADO, D.Z. **Anáforas nominais indiretas em gêneros “redação de vestibular”**.2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Estudos Linguísticos). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

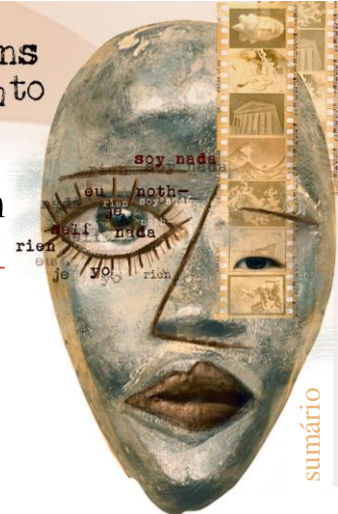
MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. (Karwoski; Gaydeczka; Brito – orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOTTA, ROTH, D (org.) **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1996].

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1998].

RIBEIRO, J. CAMPOS, C. Gêneros textuais In: **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.



## NOMINALIZAÇÕES DEVERBAIS: UM ESTUDO SOBRE ACIONALIDADE<sup>1</sup>

Maurício Resende (mestrando) – UFPR

### 0. Introdução

Já é de longa data, dentro dos estudos linguísticos, o reconhecimento de uma analogia entre as qualidades massa/contável dos nomes e a acionalidade das predicções verbais no que tange a um compartilhamento de determinadas propriedades, quais sejam, cumulação e delimitação (BRINTON, 1995). Predicações atélicas apresentam comportamento semelhante aos nomes de massa e aos plurais nus e predicções télicas compartilham características dos nomes singulares contáveis.

Falar das propriedades de acionalidade das predicções verbais requer alguns comentários a respeito da noção de aspecto. A literatura linguística reconhece dois tipos de aspecto: o aspecto lexical e o aspecto verbal. O aspecto lexical (ou acionalidade) diz respeito à indicação de propriedades temporais intrínsecas a um evento descrito por uma predicção verbal, por exemplo, telicidade e divisão em fases. Vendler (1967) distingue quatro tipos de predicados verbais de acordo com o seu aspecto lexical, a saber, estados (–télico e –fases), atividades (–télico e +fases), *accomplishments* (+télico e +fases) e *achievements* (+télico e –fases).

Com relação ao aspecto gramatical (ou verbal), ele não respeita a propriedades intrínsecas do significado do predicado verbal, mas sim, à maneira como tal evento é descrito pelo falante. Os linguistas assumem, via de regra, que existem dois tipos de aspecto gramatical: o perfectivo, que descreve uma situação como um evento pontual e/ou delimitado, e o imperfectivo que a descreve como se analisasse a estrutura interna da situação, tomando-a como indelimitada ou inconclusa.

Então, *varrer a casa* é um predicado de *accomplishment*, porque varrer a casa é um evento que pressupõe fases (como varrer a sala, depois o quarto etc.) e pressupõe também

<sup>1</sup> Este trabalho consiste de uma compilação das hipóteses de um dos tópicos de pesquisa da minha dissertação de Mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Figueiredo Silva.

um *telos* (= um fim inerente: ter a casa toda varrida). De qualquer forma, o evento de varrer a casa pode ser descrito tanto com aspecto perfectivo, como em *João varreu a casa*, quanto com aspecto imperfectivo: *João estava varrendo a casa*, por exemplo. Assim, o aspecto lexical estaria na raiz do verbo e o gramatical, dependeria do tempo/modo/aspecto em que o evento seria descrito.

Diferenciados os dois tipos de aspecto, no que tange às propriedades que a acionalidade (ou o aspecto lexical) dos predicados verbais compartilha com as qualidades massa/contável dos nomes, define-se cumulação como a propriedade de subdivisão e aditividade infinita; assim, para os nomes de massa como *farinha*, qualquer parte de farinha continua sendo farinha bem como a soma de duas quantidades de farinha continua sendo farinha. Do mesmo modo, com predicções de atividade como *correr*, qualquer parte de correr é correr, assim como a soma de dois períodos de correr continua sendo correr. No tocante à delimitação, tanto nomes de massa e plurais nus quanto predicções atéticas (estados e atividades) podem ser delimitados: estas, em períodos de tempo e aqueles, em porções ou contenedores.

No que respeita às predicções télicas (*accomplishments* e *achievements*), elas não apresentam a propriedade de cumulação; no caso do *accomplishment compor uma música*, uma parte de compor uma música não é compor uma música, talvez compor um compasso ou dois, da mesma sorte que a soma de dois eventos de compor uma música não é igual a um evento de compor uma música. Quanto aos nomes contáveis singulares, há o mesmo resultado: uma parte de uma cadeira não é o mesmo que uma cadeira como a soma de duas cadeiras não corresponde a uma cadeira. Quanto à delimitação, predicções télicas e nomes contáveis singulares não são passíveis de subdivisão (ou delimitação) em fases homogêneas.

Frente a essa relação, o objetivo do trabalho de Brinton (1995) é analisar as complexidades aspectuais envolvidas no processo de transformação de uma situação verbal em um objeto (ou massa), o que, em última análise, diz respeito aos processos de nominalização deverbal. Assim, a partir da proposta de Brinton (1995), este trabalho pretende investigar quais são os dispositivos responsáveis por esses processos em português e, a partir deles, lançar hipóteses para verificar que papel esse dispositivo desempenha no que tange à preservação ou não das propriedades de acionalidade na transformação de verbo em nome.

Assim, nas seções que seguem serão apresentados quais são os recursos empregados em português para a nominalização e quais as hipóteses para o tratamento dão aspecto lexical nessas transformações. Esta pesquisa parte da análise de Brinton (1995) para quem o primeiro objetivo é verificar quais são os dispositivos nominalizadores do inglês, ou seja, quais são os processos morfológicos responsáveis pela transformação de um verbo em um nome. A autora reconhece três tipos desse processo: a sufixação, a afixação Ø (ou conversão) e o emprego da forma gerundiva *-ing*. A literatura para o português identifica, a rigor, também três operações morfológicas para a nominalização, a saber, a sufixação ( $[construir]_V \rightarrow [construção]_N$ ), a afixação Ø (ou conversão:  $[jantar]_V \rightarrow [jantar]_N$ ) e a derivação regressiva ( $[gritar]_V \rightarrow [grito]_N$ ).

Todavia, partindo da análise de Brinton (1995) e visando verificar se há correspondências, no que toca aos fenômenos da nominalização, entre o emprego da forma gerundiva em inglês e o uso da forma infinitiva em português, este trabalho pretende também investigar o comportamento do infinitivo no que concerne ao seu emprego nominal, como em  $[Arrastar]_V os móveis \rightarrow O [arrastar]_N dos móveis$ , assumindo, por ora, que o emprego da forma infinitiva consiste igualmente em um processo de nominalização, ainda que a literatura não o trate como tal.

### 1. A sufixação

A sufixação se dá em inglês, conforme Brinton (1995), mediante acréscimo dos sufixos latinos<sup>2</sup> *-age*, *-al*, *-nce*, *-ion*, *-y*, *-ment*, *-t* e *-ure* e seus correspondentes alomorfêmicos<sup>3</sup>. No que tange ao português brasileiro, a sufixação, tradicionalmente<sup>4</sup> conhecida como derivação sufixal (CUNHA & CINTRA, 2007, entre outros), no bojo das nominalizações, consiste igualmente do processo de adição de um sufixo a uma base verbal para formar um nome.

---

<sup>2</sup> Brinton (1995) explicita que os sufixos responsáveis pela sufixação em inglês são de origem latina para contrastar com os recursos “nativos” de nominalização de que o inglês dispõe; esse contraste faz diferença em sua análise. Contudo, por uma escolha metodológica de cisão entre diacronia e sincronia, não serão explicitadas as origens dos sufixos empregados nesses processos em português. De qualquer forma, a rigor, os sufixos formadores de substantivos a partir de verbos em português vêm em sua grande maioria do latim, com exceção de *-dromo* (*fumódromo*, *patinódromo*, *sambódromo*), oriundo do grego.

<sup>3</sup> Rocha (1998) emprega este termo para se referir às variações fonológicas do mesmo sufixo, no caso da lista de sufixos de Brinton (1995), haveria, por exemplo, as variações *-ance/-ence*, *-ery/-y* etc.

<sup>4</sup> O termo “tradicional” está sendo empregado para se referir aos trabalhos inscritos na abordagem prescritiva da tradição gramatical, tanto de gramáticas normativas quanto de manuais escolares.

Comparando a lista de sufixos apresentada por Brinton às listas de sufixos disponíveis para o PB (mesmo as encontradas nas gramáticas tradicionais), percebe-se que com poucas variações fonológicas, devido às restrições fonotáticas das línguas, as listas são compostas basicamente pelos mesmos sufixos. No que toca ao português, será considerada a lista de sufixos<sup>56</sup> de Rocha (1998), qual seja, *-ção, -mento, -ncia, -da*<sup>7</sup>, *-agem, -ário, -aço, -ema, -ia, -iva*, lista que contempla apenas recursos de nominalização *stricto sensu*<sup>8</sup>, o que, de fato, é também uma escolha metodológica do estudo de Brinton (1995), ainda que a autora não a indique explicitamente em seu trabalho. Essa delimitação se dá pelo fato de que nomes de agente, instrumento e de lugar não correspondem, em última análise, ao processo de transformação da situação verbal em um objeto (ou massa), o que mantém relação com a acionalidade.

Com relação ao inglês, Brinton (1995) mostra que a sufixação não é um processo muito frequente para formar nomes a partir de verbos de atividade, com exceção de *-nce* e é quase nulo para verbos de estado. Quanto a *achievements* e *accomplishments*, os sufixos não parecem revelar preferência de emprego. Ademais, a sufixação forma nomes contáveis a partir de *accomplishments* e *achievements* e nomes de massa, de estados e atividades.

No que tange à acionalidade, a autora conclui que os sufixos derivacionais se comportam como dispositivos perfectizadores/delimitadores. Na verdade, predicções télicas já denotam situações delimitadas; esse efeito de delimitação é percebido, por exemplo, com *to drive*, que é uma predicção atélica, mas sua nominalização, *a drift*, representa uma porção/instância delimitada. Por fim, Brinton observa que os sufixos

---

<sup>5</sup> A lista de Rocha (1998) apresenta também o sufixo *-ura*; contudo, Valente (2011) mostrou que esse sufixo não pode mais ser considerado como produtivo em português, pois figura apenas em formas cristalizadas. Assim, por não ser mais produtivo, foi retirado da análise.

<sup>6</sup> Rocha (1998), assim como Monteiro (2002), inclui ainda em sua lista  $\emptyset$  como sufixo derivacional. Para o autor, esse sufixo é o responsável pela formação de nomes deverbais que tradicionalmente são tratados como resultado de uma derivação regressiva. Assim, por esta pesquisa não assumir a proposta do autor para o processo em questão,  $\emptyset$  foi excluído da lista de sufixos derivacionais.

<sup>7</sup> Alguns estudos (ROCHA, 1999, entre outros) tratam-no como *-da*; outros (MONTEIRO, 2002, entre outros), por outro lado, como sufixo *-ada*. Além disso, outro problema subjacente a esse afixo é o de ele consistir um sufixo homófono (ROCHA, 1998), isto é, vários significados/ usos para uma só forma.

<sup>8</sup> Rocha (1999) distingue nominalização *lato sensu* de nominalização *stricto sensu*. Esta corresponde ao ato/efeito/processo/fato resultado/estado/evento/modo de uma base verbal V e aquela, por exemplo, ao instrumento/lugar/agente de uma base verbal V.

nominalizadores se combinam majoritariamente com verbos emprestados (a rigor, bases latinas) em detrimento das bases nativas.

Quanto à literatura sobre o PB a respeito dos sufixos, Basílio (1980) assume que eles não apresentam significado, são apenas marcadores sintáticos e não representam, no geral, extensão de significado; esses sufixos formam palavras através da regra  $[X]_V \rightarrow [[X]_V + S]_N$  (em que  $X$  é uma base verbal e  $S$ , um sufixo nominalizador qualquer). Em estudos posteriores (BASÍLIO, 2004), entretanto, entende que existem, de fato, sufixos que apresentam restrições/motivações de uso com a base à qual se adjungem, o que, em última análise, garante a esse sufixo algum aporte de significado.

No âmbito dos processos de nominalização deverbal, vários trabalhos (BASÍLIO, 2004, entre outros) já têm se debruçado sobre possíveis motivações de determinados sufixos serem adicionados a determinadas bases e não a outras. Indo nessa direção, alguns estudos, como Lemle (2002), têm mostrado que a escolha do sufixo em relação à base à qual se adjunge não é assistemática ou aleatória, mas lhe impõe pesadas restrições semânticas – além de restrições/motivações sintáticas e fonológicas.

No entanto, no bojo das discussões sobre os processos de nominalização, a sufixação – e mais especificamente suas motivações fonológicas, sintáticas e semânticas – já tem sido explorada pelos linguistas, por essa razão, esta pesquisa pretende se deter em outros processos de nominalização que não aqueles que envolvem a adição de sufixos – por exemplo, que compõem a lista de Rocha (1998) apresentada anteriormente. Assim, os processos que interessam a esta pesquisa vêm apresentados a seguir.

## 2. Afixação $\emptyset$

No que diz respeito ao fenômeno nominalizador, tradicionalmente chamado de derivação imprópria (CUNHA & CINTRA, 2007, entre outros), ele é conhecido na literatura linguística como afixação  $\emptyset$  ou conversão<sup>9</sup>. No tocante à nominalização, esse processo seria aquele responsável por formar nomes como *jantar*, *ser*, *dever*, *poder*, *saber* etc. a partir de seus respectivos verbos. De todo modo, outro problema subjacente a esse

---

<sup>9</sup> Spencer (1991) esclarece que esses termos não são sinônimos, pois vêm de abordagens de Morfologia distintas. “Conversão” considera o morfema como um processo, embora não fonológico, em que um verbo se transforma em nome, como uma reetiquetagem no léxico. Por outro lado, “afixação  $\emptyset$ ” toma o morfema como “coisa” e diz respeito a um sufixo, fonologicamente nulo, que é adjungido a um verbo para formar um nome, por exemplo.

fenômeno é o de que não há um consenso na literatura sobre em que nível de análise linguística se inscreveria esse processo.

Alguns autores (MONTEIRO, 2002), bem como a maioria dos gramáticos tradicionais, afirmam que esse processo deveria ser estudado à luz da Sintaxe, pois o entendem como emprego de uma mesma palavra inserida em ambientes frasais distintos ou à luz da Semântica, por assumirem que a mudança da classe gramatical de uma palavra altera o seu significado, pelo menos, o funcional.

Por outro lado, alguns trabalhos (BASÍLIO, 1987; ROCHA, 1998) propõem que esse fenômeno esteja sim sob o domínio da Morfologia, por entenderem esse processo como a formação de um novo vocábulo, o que traz à baila o debate a respeito de se tratar de um processo de reetiquetagem lexical ou de sufixação Ø. Rocha (1998) coloca um dos principais argumentos para a sustentação da hipótese da formação de um novo vocábulo: a alteração no conjunto de propriedades gramaticais de um vocábulo lhe garante o estatuto de uma palavra diferente.

Uma consequência direta dessa operação é a de que, nesse caso, um verbo, ao se transformar em um nome, passa a assumir suas propriedades formais (como plural, modificação por adjetivo) em detrimento das verbais (flexão, modificação por advérbio); sem deixar de mencionar o fato de que em alguns casos ocorre a mudança de acento da forma verbal para a nominal como nos pares *fábrica/fabrica*, *dúvida/duvida*, *denúncia/denuncia*, essas são evidências suficientes para que esta pesquisa trate fenômeno como um processo morfológico.

Indo além, a afixação Ø é um processo muito mais frutífero em inglês do que em português. Isso se deve ao fato de o português dispor de muito mais recursos morfológicos do que o inglês no que concerne à caracterização de uma palavra como pertencente a uma ou outra classe. No que respeita ao inglês, Brinton (1995) propõe que esse fenômeno consiste de um processo de afixação Ø, em que o sufixo Ø age como um dispositivo delimitador do processo expresso pelo verbo em relação ao nome.

O exemplo da autora é o par *breathe/take a breath* em que o verbo denota um processo atélico – uma atividade – e a sua nominalização constitui uma delimitação do processo, um excerto de uma unidade, como em *móvel/peça de móvel* no domínio nominal. Esse processo, muito recorrente em inglês, forma nomes deverbais que atuam normalmente como objeto de verbos leves, tais como *take*, *give*, *have* e *make*; mais

raramente, *pay* e *do*. No tocante ao português, os nomes deverbais que atuam como objetos de verbos leves, via de regra, não são formados por afixação Ø já que as expressões equivalentes para o português desse tipo de predicado seriam *tomar (um) banho, ter uma conversa, dar um beijo, fazer uma análise* e ainda as expressões *dar uma X-ada*, tais como *dar uma caminhada (take a walk), dar uma varrida (give a sweep)* etc.

De qualquer, os nomes formados por afixação Ø em português são aqueles nos pares  $[jantar]_V \rightarrow [jantar]_N$ , e o objetivo deste trabalho é verificar se ocorrem mudanças aspectuais na transformação de verbo em nome, ainda que não ocorram mudanças fonológicas. A hipótese da qual o trabalho vai partir é a de que, assim como em inglês, o afixo Ø seja o recurso nominalizador nesse processo (em detrimento da conversão morfológica) e que esse dispositivo exerça influência sobre mudanças aspectuais subjacentes a esse processo. Quanto àqueles nomes que ocorrem como objetos de verbos leves, eles seriam majoritariamente formados pelo processo descrito na seção que segue.

### 3. Derivação regressiva

O processo tradicionalmente chamado de derivação regressiva (CUNHA & CINTRA, 2007, entre outros) não é, via de regra, frutífero em inglês para formar novas palavras; no entanto, no que concerne ao português, cabe tecer alguns comentários sobre esse tipo de formação. Talvez a derivação regressiva seja o processo de formação de palavras mais controverso na literatura linguística. Primeiramente pelo fato de o que alguns autores chamam de derivação regressiva às vezes contempla mais de um processo de formação de palavras. Em segundo lugar, o estudo da derivação regressiva *lato sensu* de uma palavra pode remeter a abordagens diacrônicas, o que é indesejável. Além disso, ao tratar desse processo, a pesquisa terá que lidar inevitavelmente com o problema da direcionalidade da formação<sup>10</sup>. De todo modo, à luz de uma perspectiva sincrônica, a derivação regressiva ou regressão, segundo a tradição, diz respeito ao processo de perda de um afixo verbal para gerar um nome derivado (CUNHA & CINTRA, 2007).

O termo regressivo surgiu para criar contraste com a derivação progressiva que é aquela em que há a adição de um sufixo (ainda que sufixo Ø), contudo, não há consenso

---

<sup>10</sup> Esse problema diz respeito, *grosso modo*, à falta de critérios não arbitrários para decidir se, dado um par verbo/nome como *gritar/grito*, se está diante de uma derivação sufixal (em que o nome forma o verbo) ou de, de fato, uma derivação regressiva (onde o verbo forma o nome).



na literatura se o que ocorre, de fato, é uma regressão. Há autores, com uma abordagem mais tradicional, que entendem esse fenômeno como a subtração de um afixo verbal, derivando um nome (SANDMANN, 1989, entre outros), ainda há aqueles que defendem que nesse processo não há subtração, mas sim, adição de sufixos (ROCHA, 1998; MONTEIRO, 2002) e finalmente os que advogam em favor de que não há adição de afixos derivacionais, mas apenas da vogal temática (BASÍLIO, 1980; LOBATO, 1995).

A respeito disso, Lobato (1995) propõe que haja no léxico, apenas radicais, sem especificações de nome ou verbo (mas que apresente sua grade argumental e temática bem como suas características fonéticas e idiossincráticas), como *critic* (agente, tema) que gera [[[*critic*]a]r]<sub>V</sub> e [[[*critic*]a]<sub>N</sub>. No processo de formação da palavra, o que ocorre é uma projeção do radical do vocábulo, por meio de uma Regra de Análise Estrutural<sup>11</sup>, à qual é acrescido um afixo verbal para um verbo e uma vogal temática para um nome, assim podem se formar *criticar* ou *crítica*, dependendo do que for adicionado à base. Para a autora, a escolha da vogal temática é idiossincrática.

Além da apreensão do fenômeno morfológico formador de pares nome/verbo como *atacar/ataque*, esta pesquisa pretende verificar as complexidades aspectuais envolvidas com esse tipo de nome quando eles aparecem como objetos de verbos leves em português<sup>12</sup>. Scher (2003) assume que os verbos leves possuem três propriedades básicas que os caracterizam, a saber, o verbo principal ser semanticamente vago; ter um complemento nominal como núcleo que predica sobre eventos e apresentar uma paráfrase da construção com verbo leve correspondente a uma com um verbo pleno. Assumir essas propriedades converge com a proposta de Brinton (1995), com a ressalva de que tal paráfrase não corresponde exatamente à forma com o verbo pleno, isso em razão de haver alterações nas suas propriedades aspectuais.

Para o inglês, Brinton (1995) entende que essas modificações de acionalidade advêm de o objeto do verbo leve ser formado pelo processo de afixação Ø, no qual o afixo Ø consiste em um recurso que marca arbitrariamente intervalos de uma atividade ou de

---

<sup>11</sup> A Regra de Análise Estrutural (RAE) (BASÍLIO, 1980), também conhecida na literatura como Regra de Redundância Lexical, diz respeito à análise da estrutura interna de uma palavra que o falante faz de modo que seja possível, por exemplo, formar uma nova palavra a partir de apenas a parte de uma palavra derivante.

<sup>12</sup> A hipótese inicial deste estudo é a de que os verbos que compõem essa lista em português são *ter*, *fazer*, *dar* e *tomar/levar*.

um processo, como em *call* (*ligar*), que é uma atividade e *make a call* (*fazer uma ligação*) em que a predicação com o verbo leve atribui um *telos* à predicação de atividade, delimitando-a.

Assim, a hipótese que motiva este estudo é a de que, assim como em inglês, o dispositivo nominalizador seja responsável pelas possíveis modificações aspectuais na transformação do verbo em nome. De todo modo, como indicado, em inglês, para Brinton (1995), esse dispositivo corresponde ao afixo Ø; entretanto, para o português, esta pesquisa partirá da proposta de Lobato (1995), ao assumir que esse dispositivo são as vogais temáticas nominais *-a*, *-e* e *-o*.

Finalmente, ainda que Brinton assumia (1995) que delimitação que ocorre nesse processo seja resultado do dispositivo nominalizador, para o português, esta pesquisa irá investigar se o determinante que precede o nome, objeto do verbo leve, desempenha algum papel delimitador. Isso porque Davel (2009) mostrou que existem diferenças semânticas que resultam do tipo de determinante empregado para constituir o objeto com o verbo, como com artigo definido (*dar o conselho*), artigo indefinido (*dar um conselho*), demonstrativo (*dar aquele conselho*) e também sem determinante: singular nu (*dar conselho*) e plural nu (*dar conselhos*).

#### 4. A nominalização infinitiva

Até esta seção, foi possível perceber que a gama de estudos no âmbito dos processos nominalizadores em português é bastante rica e, em alguns aspectos, bastante controversa. A literatura sobre esses fenômenos tem reconhecido como processos formadores de nomes a partir de verbos a sufixação, a afixação Ø e a regressão. Todavia, esta pesquisa pretende verificar, motivado pelo trabalho de Brinton (1995), se há ainda um outro processo de nominalização do português, a saber, o emprego do infinitivo.

Chomsky (1970) já havia chamado a atenção para o fato de existir, em inglês, um tipo de nominalização, a gerundiva, que é resultado de transformações na forma gerundiva verbal e que difere em muitos aspectos da nominalização derivada (por sufixação, afixação Ø etc.). Em primeiro lugar, a derivação gerundiva é morfofonologicamente transparente, ou seja, os processos morfofonológicos envolvidos na adição do sufixo *-ing* são bastante visíveis como em *run* → *running*, *love* → *loving*. Por outro lado, as nominalizações derivadas não o são como em *drive* → *drift*, *move* →

*movement*. Além disso, qualquer verbo tem uma nominalização gerundiva disponível, mas isso não é verdade para as nominalizações derivadas.

Do ponto de vista sintático, Chomsky (1970) afirma que as nominalizações gerundivas, via de regra, preservam as propriedades de subcategorização dos seus respectivos verbos, o que não se sustenta para as nominalizações derivadas e, semanticamente, o significado de uma nominalização com gerúndio é sempre derivado composicionalmente ao passo que para um nome derivado, é, a rigor, idiossincrático.

Uma vez diferenciada do processo de nominalização derivada, Chomsky (1970) mostra as diferenças entre a forma gerundiva nominal e a forma gerundiva verbal, como em *John's [moving]<sub>V</sub> the box* e *John's [moving]<sub>N</sub> of the box*. A rigor, o gerúndio verbal preserva as propriedades do verbo, tais como ser modificado por advérbio e manter as propriedades de subcategorização, enquanto o gerúndio nominal apresenta características inerentes aos nomes, como ser precedido por determinante, ser modificado por adjetivo, ser passível de plural etc.

E é à nominalização gerundiva nominal que Brinton (1995) faz referência. Esse processo é muito produtivo em inglês e consiste na adição do sufixo *-ing* à base verbal. Para a autora, esse afixo constitui um recurso indelimitador tanto no domínio verbal quanto no nominal. Como formador de gerúndio, o *-ing* denota uma ação em andamento, logo, de aspecto imperfectivo. Esse sufixo ocorre mais com atividades indicando ações que são vistas em andamento. Com *achievement* e *accomplishment*, a nominalização gerundiva foca no processo; com os estados, o efeito da nominalização em *-ing* é dar um sentido temporário ou de atividade.

A partir disso, um dos objetivos desta pesquisa é verificar se existe uma analogia entre o comportamento do gerúndio em inglês e o infinitivo em português<sup>13</sup> que, a princípio, apresenta as mesmas propriedades discutidas, por exemplo, no par *João [mover]<sub>V</sub> a caixa é perigoso* e *O [mover]<sub>N</sub> de João da caixa é perigoso*. Como em inglês, o uso da forma infinitiva está disponível para qualquer verbo, o que não ocorre para as nominalizações derivadas. Além disso, do mesmo modo, a formação da nominalização

---

<sup>13</sup> É possível encontrar formas gerundivas nominalizadas *lato sensu* em português, como *orientando* e *graduando*, porém, nessa língua, tratar-se-ia de afixação Ø e, de todo modo, parece que essa analogia não estaria fazendo jus às propriedades morfológicas, sintáticas, e semânticas da relação aparente entre a forma gerundiva do inglês e da infinitiva em português.

infinitiva é transparente sob o ponto de vista morfofonológico; assim, a hipótese desta pesquisa é a de que sintática e semanticamente, o infinitivo verbal do português se comporta como o gerúndio verbal do inglês e o infinitivo nominal, como o gerúndio nominal. Ademais, este estudo pretende checar se as propriedades aspectuais se mantêm nesse processo de nominalização e ainda, se o morfema de infinitivo altera as propriedades aspectuais do verbo.

Indo nessa direção, uma das questões que este estudo terá que lidar subjaz à discussão da natureza desse infinitivo nominal, dado um exemplo de uma sentença de um livro de Sérgio Buarque de Holanda, (...) *O zombarem de certos abusos desse nosso apego aos diminutivos* (...), em que aparece uma nominalização formada com o infinitivo flexionado. Por fim, cabe ainda apresentar mais uma variável a ser verificada, pertinente a esse tipo de nominalização infinitiva: se existe relação entre a forma de infinitivo nominalizada e o processo de afixação Ø que forma nomes de verbos sem alterações formais aparentes.

Basílio (1987) já havia atentado para a diferença entre o emprego do infinitivo nominal – uma nominalização infinitiva – e o emprego do infinitivo pleno – nominalização formada por afixação Ø. No primeiro caso, está-se diante de um processo regular, aparentemente, para todos os verbos do português. A hipótese é a de que qualquer infinitivo verbal pode derivar um infinitivo nominal. Na segunda situação, quando há afixação Ø, trata-se de um fenômeno bastante restrito de nominalização derivada em que um verbo forma um nome e não há outro nome derivado disponível.

Brinton (1995) mostra que isso é também uma característica do inglês quando em *building* e *drawing* ainda que nominalizados por *-ing* correspondem a fenômenos idiossincráticos e não correspondem ao fenômeno geral de nominalização em *-ing*. Igualmente em português, para *O cantar dos pássaros*, há *O canto dos pássaros*, mas para *O poder de Deus*, não há uma nominalização não infinitiva disponível. Esse tipo de nominalização infinitiva não foi ainda explorado em português – no domínio da Morfologia, mas parece indicar um terreno fértil para o estudo das nominalizações.

## Referências

BASÍLIO, Margarida. **Estruturas lexicais da língua portuguesa**: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRINTON, Laurel J. The Aktionsart of deverbal nouns in English. In: BERTINETTO, Pier Marco; BIANCHI, Valentina; HIGGINBOTHAM, James; SQUARTINI, Mario (Eds.). **Temporal reference, aspect and acionality**. Torno: Rosenberg & Sellier. p. 27-45. 1995.

CHOMSKY, Noam. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (Eds.). **Readings in English transformational grammar**. The Hague: Mouton. p. 184-221. 1970.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DAVEL, Alzira da Penha Costa. **Um estudo sobre o verbo-suporte na construção dar + SN**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LEMLE, Miriam. Sufixos em verbos: onde estão e o que fazem. **Letras**. Curitiba. n. 58. p. 279-324. jul./dez. 2002.

LOBATO, Lúcia. A derivação regressiva em português: conceituação e tratamento gerativo. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias (Orgs.). **Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 205-230. 1995.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas; Pontes, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos Assis. **Estruturas morfológicas do português**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A nominalização no português do Brasil. **Estudos linguísticos**. Belo Horizonte. v. 8. n. 1. p. 5-51. jan./jul. 1999.

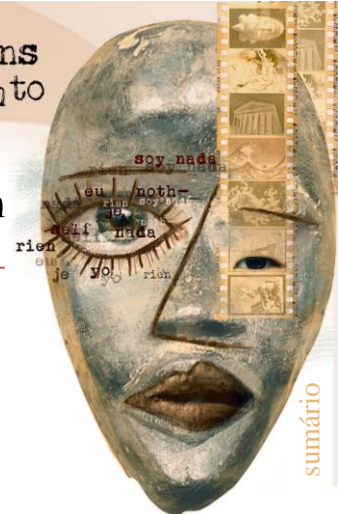
SANDMANN, Antônio José. **Formação de palavras**: no português brasileiro contemporâneo. Curitiba: UFPR, 1989.

SCHER, Ana Paula. Quais são as propriedades lexicais de uma construção com verbo leve?. In: MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; FOLTRAN, Maria José (Orgs.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto. p. 205-220. 2003.

SPENCER, Andrew. **Morphological theory**: an introduction to word structure in generative grammar. Cambridge: Blackwell, 1991.

VALENTE, Ana Carolina Mrad de Moura. Nominalização em português: uma análise morfossemântica do sufixo -ura. **Palimpsesto**. a. 10. n. 13. p. 1-17. 2011.

VENDLER, Zeno. Verbs and times. In: \_\_\_\_\_. **Linguistics in philosophy**. Ithaca: Cornell University, p. 97-121. 1967.



## A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO DISCURSO POLÍTICO

Ellen Petrech Vasconcelos (especialista) - UEPG

### 0. Conceitos introdutórios

No início dos estudos do texto, a preocupação estava em descrever fenômenos sintáticos e semânticos que já haviam sido estudados no nível da frase. Nesse período houve a chamada análise transfrástica e chegou-se até a cogitar a elaboração de uma “gramática do texto”. Contudo, na década de 70 houve uma mudança de foco e começa a ser desenvolvido um modelo que compreende a língua como forma de comunicação social relacionada a outras atividades que não somente as linguísticas.

Segundo Koch (2008a, p. 12) nessa década os modelos de estudo do texto como um produto pronto e acabado começam a perder força, pois o texto passa a ser considerado como elemento pertencente a atividade da interação comunicativa. Mais tarde, sob a influência dos estudos cognitivos o texto é considerado o resultado da ativação de processos mentais, porém a questão social ainda recebia pouco destaque.

Logo, segundo a autora, começa-se a buscar uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à visão já existente de processamento cognitivo. A partir deste momento, verificou-se que os eventos linguísticos ocorrem através de uma atividade conjunta.

Assim, desenvolve a abordagem sociointeracionista em que “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente.” Koch (2008a, p. 18) leva em consideração que os eventos linguísticos se desenvolvem em contextos culturais e sociais.

Em uma perspectiva sociointeracionista a noção de língua adotada é de uma atividade sociohistórica, cognitiva e sociointerativa. Para Marcuschi (2008, p. 60), essa visão contempla a língua não apenas no seu aspecto sistemático mas, principalmente, a seu funcionamento social, cognitivo e histórico.

Para o autor “pode-se dizer 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” (p. 61), ou seja, a língua pertence a um sistema de práticas na quais os sujeitos agem e se expressam conforme seus objetivos e o contexto em que está inserido.

Esta concepção de língua é corroborada como postulado por Bakhtin pois, para o autor, a língua não é um objeto abstrato, mas uma atividade social devido à necessidade de comunicação. Dessa forma a natureza da língua seria essencialmente dialógica. O que fica claro nesta citação do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (*sic*) (BAKHTIN, 2010, p. 127)

Para o autor, o princípio constitutivo do discurso é dialógico e não individual e se constrói na interação dos interlocutores. Bakhtin destaca ainda que esses interlocutores são seres sociais inseridos em um contexto sócio-histórico, logo para que este ser social tenha condições de dar sentido aos discursos ele não necessita apenas dominar regras e normas linguísticas e sim estar inserido nas relações ideológicas dos discursos.

Dentro da visão adotada de que a língua é o lugar de interação dos sujeitos, a noção de sujeito proposta é de entidade psicossocial. Essa relação é explicada por Koch (2002):

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p. 15)

Ou seja, esses sujeitos são ativos e se constroem e são construídos dialogicamente. Para Marcuschi (2008) o sujeito “não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto da clivagem da relação entre linguagem e história” (p.70), como não é totalmente livre, nem totalmente determinado o sujeito se constitui na relação com o outro.



Sobre a concepção de texto, Koch (2008b) afirma que esse é o resultado da atividade verbal e pode ser conceituado da seguinte forma:

[...] como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais. (*sic*) (KOCH, 2008a, p. 27).

Assim sendo, Koch (2002, p. 17) afirma que o texto não preexiste à interação dos sujeitos, pois o texto se constrói por meio da interação ocorrida entre texto e sujeitos e tanto o produtor do texto quanto o leitor/ouvinte participam da construção do sentido.

Para Koch (2002, p. 53) a competência sociocomunicativa dos falantes e ouvintes permite a percepção do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais. Ainda, segundo a autora, essa competência também permite a diferenciação dos gêneros.

Com relação aos gêneros, Bakhtin (2003, p. 261) estabelece que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis e que a utilização da língua se efetua em enunciados que refletem as condições específicas de cada campo, principalmente a construção composicional. Bakhtin ainda destaca que é importante se atentar para a heterogeneidade dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2003, p. 265) falamos sempre através de gêneros do discurso, pois possuímos um vasto repertório que empregamos de forma habilidosa, mas nem sempre de maneira consciente. O autor explica que aprendemos os gêneros do discurso da mesma forma que aprendemos a língua materna, através de enunciações concretas e que ouvimos e reproduzimos na comunicação viva, não aprendemos a língua materna em gramáticas e dicionários e o mesmo ocorre com os gêneros discursivos.

Em nossa pesquisa o *corpus* destaca-se como gênero discurso político, que está estruturado em uma base argumentativa o qual possui uma estrutura facilmente identificável. Neste gênero o estilo individual do falante não tem muito espaço tendo em vista que há na memória coletiva uma expectativa com relação à estrutura.

Dentro desta visão sociointerativa, a questão do contexto recebe bastante atenção, pois para que duas pessoas se entendam é preciso que seus contextos sejam de alguma forma semelhantes. Koch (2002) esclarece como hoje o contexto é entendido dentro da linguística textual:

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. (KOCH, 2002, p. 24)

Para a autora, o contexto sociocognitivo engloba todos os tipos de conhecimento que arquivamos na memória e são mobilizados no intercâmbio verbal, como o conhecimento linguístico, enciclopédico, declarativo, episódico, estilístico, conhecimento da situação comunicativa, nos tipos textuais, conhecimento dos gêneros adequados às diversas práticas sociais e textuais.

Para Koch e Elias (2009, p. 82) ao pensarmos na importância do contexto não se admite como o elemento que determina a produção do texto, mas sim como um componente que orienta a produção e que pode ser modelado e remodelado conforme o texto avança. O texto que compõe nosso *corpus* para análise foi produzido em um contexto muito específico, o de uma disputa política. Trata-se de uma aliança política decorrente do segundo turno de uma eleição para presidente da república, em 2014.

### 1. Coesão e Coerência

Para Marcuschi (2008, p. 99) os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto e constituem os padrões da forma textual para que se possam transmitir conhecimentos e sentidos. Dessa forma não podem ser considerados apenas princípios sintáticos.

Koch (2009, p. 27) propõe a existência de duas grandes modalidades dentro da coesão, uma é a coesão remissiva ou referencial e a outra, a coesão sequencial.

Para a autora a coesão sequencial faz o texto avançar, mantendo a continuidade dos sentidos. Já a coesão referencial é definida por Koch (2009) da seguinte forma:

Chamo, pois, de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo *elemento de referência* ou *referente textual*. (KOCH, 2009, p. 31)

Segundo Koch (2008b, p. 46) a coesão remissiva ou referencial desempenha duas funções principais, a função de (re)ativação de referentes, e a função “sinalização” textual, o que destacaremos em nossa análise.

Ainda segundo a autora, a reativação de referentes é feita através da referenciação que pode ser anafórica ou catafórica, o que forma cadeias coesivas que podem ou não ser longas; a cadeia que retoma o referente principal costuma percorrer todo o texto. A reativação de referentes, através da referenciação, é feita utilizando recursos de ordem gramatical, lexical, reiteração de grupo nominal e elipses.

A remissão de referentes apontada por Koch pode ocorrer de duas formas, pela catáfora ou pela anáfora. Koch (2008b, p. 47) afirma que a catáfora ocorre quando há a remissão para frente e realiza-se, preferencialmente, com o uso de pronomes, nomes genéricos, numerais e de advérbios pronominais.

Koch e Elias (2008, p. 127) definem a anáfora como “mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste.”

Esses elementos de coesão auxiliam na organização do texto e na ordem dos segmentos textuais. Podemos, então, dizer que os elementos que constituem a superfície textual dependem do processo de referenciação, pois, por meio da remissão, poderá ser reativado determinado referente, o que auxiliará na continuidade do texto. Verifica-se, assim, a importância da referenciação para a construção do sentido do texto.

Sobre a coerência Koch e Travaglia (2009, p. 21) afirmam que está diretamente ligada com a possibilidade de se estabelecer sentido em um texto porque ela é que faz com que o texto tenha sentido, por essa razão deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade.

Koch (2008a, p. 181) assevera que a coerência diz respeito ao modo como os elementos que estão na superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, a possibilidade de sentido. Dessa forma, não é vista como uma mera qualidade ou propriedade do texto. Ela é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores que ocorre em uma determinada situação de interação, também pela atuação de forma conjunta de vários fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

Desse modo, a coerência demanda dos interlocutores não somente o conhecimento linguístico, mas também o enciclopédico, o situacional, a atenção ao contexto, o conhecimento de gêneros textuais e, principalmente, a interação entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, os recursos coesivos, como a referenciação, presentes na superfície servem de pistas para orientar o interlocutor na construção de sentido

## 2. Referência/referenciação

É importante destacar que a noção de referência é tratada de diferentes formas dependendo da teoria linguística na qual se inscreve. Mondada (2005, p. 11) ao tratar desta questão apresenta duas formas teóricas distintas. Segundo a autora, para alguns a referência é concebida em um modelo onde há uma correspondência entre as palavras do discurso e os objetos de mundo. Porém, em outros casos a referência é vista como o resultado de um processo dinâmico e subjetivo que ocorre na interação entre locutores.

A perspectiva aqui adotada, a sociocognitiva interacionista, postula que tanto a linguagem, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais interferem na determinação referencial. É essencialmente na interação que se constrói os sentidos e os conhecimentos compartilhados têm papel fundamental. Nessa concepção os referentes não são mais vistos como objetos de mundo e sim objetos de discurso.

Para Koch (2002, p. 79), nosso cérebro não apenas opera como um espelho que reflete o mundo, nossa mente reelabora o real. Como isso não se afirma que essa reelaboração ocorre de forma individual ou subjetiva, pois esse é um processo no qual as condições sociais, culturais, históricos e de processamento da língua são determinantes.

Devido a todo contexto teórico existente, surge a proposta de Mondada (2001, p. 9) de substituir a noção de referência pela noção de referenciação. Para a autora, a referenciação não se foca na relação entre as palavras e as coisas, e sim na relação intersubjetiva e social na qual as versões de mundo são elaboradas e adequadas às finalidades práticas de seus enunciadores.

Nessa mesma perspectiva, Mondada & Dubois (2003, p. 20) asseveram que a referenciação é advinda de práticas simbólicas e que não pode ser atribuída a um sujeito abstrato, racional, intencional e ideal que é solitário face ao mundo, mas sim à construção desses objetos cognitivos e discursivos que ocorrem nas relações entre indivíduos que negociam suas concepções individuais e públicas do mundo.

Segundo Koch e Elias (2008) as principais estratégias de referenciação responsáveis pela manutenção do modelo textual são: uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal, uso de expressões nominais definidas e as expressões nominais indefinidas.

Para Koch (2002, p. 85) a referenciação pode se realizar pelo uso de formas gramaticais que exercem a função e pronome, que pode ser os pronomes propriamente dito, os numerais ou advérbio pronominais. O uso dessas formas textuais podem ocorrer quando o referente aparece explícito e também quando não está implícito, mas é inferível.

As expressões nominais definidas são explicadas por Koch e Elias (2008, p. 131) como formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido — um artigo definido ou um pronome demonstrativo — seguido de um nome. Para as autoras, caracterizam-se por fazer uma seleção entre as propriedades de um referente, para esta seleção é levado em conta o propósito do interlocutor.

As autoras ainda destacam que as expressões nominais indefinidas também são uma forma de referenciação na qual o referente principal vai se construindo textualmente ou que pode se introduzir um novo referente.

Para exemplificar melhor os recursos utilizados para a progressão referencial, selecionamos um texto escrito no gênero discurso político proferido em apoio a um candidato à presidência da república, no segundo turno das eleições de 2014.

### 3. Análise

Para análise fizemos recortes do texto nos quais verificamos a incidência de elementos responsáveis pela progressão referencial.

#### Minha posição

12 de outubro de 2014

“Ontem, em Recife, o candidato Aécio Neves apresentou o documento **“Juntos pela Democracia, pela Inclusão Social e pelo Desenvolvimento Sustentável”**. (1)

Quero, de início, deixar claro que entendo **esse documento** (2) como **uma carta compromisso** (3) com os brasileiros, com a nação.

Rejeito qualquer interpretação de que seja dirigida a mim, em busca de apoio.

Seria um amesquinamento dos propósitos manifestados por Aécio imaginar que **eles** (4) se dirigem a uma pessoa e não aos cidadãos e cidadãs brasileiros.

[...]

**Os compromissos explicitados e assinados** (5) por Aécio tem como única destinatária a nação e a ela deve ser dada satisfação sobre seu cumprimento.

E é apenas nessa condição que **os** (6) avaliei para orientar minha posição neste segundo turno das eleições presidenciais.

[...]

Vejo **no documento assinado (7)** por Aécio mais **um elo no encadeamento de momentos históricos (8)** que fizeram bem ao Brasil e construíram a plataforma sobre a qual nos erguemos nas últimas décadas.

[...]

Aécio retoma o fio da meada virtuoso e corretamente manifesta-se na forma de **um compromisso forte (9)**, a exemplo de Lula em 2002, que assumiu compromissos com a manutenção do Plano Real, abrindo diálogo com os setores produtivos.

Doze anos depois, temos **um passo adiante (10)**, **uma segunda carta aos brasileiros (11)**, intitulada: **“Juntos pela democracia, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável” (12)**.

Destaco os compromissos que me parecem cruciais **na carta (13)** de Aécio:

[...]

Entendo que **os compromissos assumidos (14)** por Aécio são **a base sobre a qual o país pode dialogar de maneira saudável sobre seu presente e seu futuro (15)**.

É com esse sentimento que, tendo em vista **os compromissos assumidos (16)** por Aécio Neves, declaro meu voto e meu apoio neste segundo turno.

Votarei em Aécio e o apoiarei, votando **nesses compromissos (17)**, dando um crédito de confiança à sinceridade de propósitos do candidato e de seu partido e, principalmente, entregando à sociedade brasileira a tarefa de exigir que sejam cumpridos.

[...]

Disponível em: <<http://marinasilva.org.br/posicionamento-de-marina-silva-segundo-turno-da-eleicao-presidencial/>>. Acesso em: 12 out. 2014, 20h08.

Para nossa análise destacamos no texto as incidências de elementos responsáveis pela progressão referencial, optamos por nos focar nos elementos relacionados ao referente **documento “Juntos pela Democracia, pela Inclusão Social e pelo Desenvolvimento Sustentável” (1)**. Percebemos que este referente é retomado ao longo do texto de diversas formas, para tanto a autora recorre a diferentes escolhas com o propósito de cumprir sua produção de sentido.

Logo após a apresentação de objeto de discurso, já nas primeiras linhas do texto, ele é retomado pela expressão nominal definida **esse documento (2)**. Em seguida, é recategorizado, o documento agora é apresentado como uma carta **uma carta compromisso (3)**. É importante atentar para o termo compromisso utilizado pela autora, este termo dá ênfase ao objetivo do documento/carta de ser um compromisso.

Em seguida, a estratégia de retomada utilizada é o uso de pronomes na expressão **eles (4)** que retoma os compromissos presentes na carta. Mais adiante, esses

compromissos são retomados acrescidos de mais informações que ajudam a detalhar o referente **os compromissos explicitados e assinados (5)**.

Vemos no caso (5), que aos compromissos foi acrescentado, através de expressões nominais definidas, as informações que eles foram explicitados no documento e assinados por seu autor. Esse acréscimo não é feito de forma aleatória obedece ao propósito de Marina de valorizar e dar força ao documento em questão. Logo em seguida, os compromissos explicitados e assinados são retomados pela forma pronominal **os (6)**.

Nos próximos parágrafos, a expressão documento é retomada acrescida da informação assinado, já acrescentada anteriormente, isso ocorre através da expressão nominal definida **no documento assinado (7)**. No mesmo parágrafo, o documento assinado é retomado e melhor detalhado da seguinte forma: **um elo no encadeamento de momentos históricos (8)**. Ao utilizar essa expressão, novamente a autora o faz com o intuito de reforçar o valor do documento. Porém, agora, recorrendo à memória do seu interlocutor que deve acessar a informação armazenada referente às transformações políticas ocorridas nas últimas décadas.

Mais adiante, é acrescentado ao texto mais uma retomada, novamente dando destaque ao fato do documento apresentar compromissos, **um compromisso forte (9)**. Merece destaque o uso da expressão forte, pois verificamos que a autora seleciona entre as propriedades do referente o fato de ser forte, o que auxilia no seu projeto de construir na mente do leitor uma imagem positiva e confiável do documento.

Nesse momento do discurso, Marina Silva utiliza da estratégia de comparação para argumentar com o interlocutor. Para tanto, ele retoma outra carta datada de 2002, essa assinada por Lula, novamente a autora recorre ao conhecimento armazenado por seus interlocutores. Conhecimento que remonta a importância política que teve a carta de Lula, naquele momento histórico.

Logo após fazer menção a carta de Lula, a autora traça um paralelo entre as duas cartas e os referentes que seguem levam esta comparação em consideração. Primeiro, os compromissos são retomados como **um passo adiante (10)** logo em seguida é explicitado que esse passo a diante é a apresentação do documento em questão. Em comparação a carta de Lula, a carta de Aécio passa a ser caracterizada como **uma segunda carta aos brasileiros (11)**, fica evidente a tentativa de atrelar essa segunda carta a primeira,

provavelmente porque a carta de Lula teve um impacto positivo, e desta forma a autora defende a ideia de que a segunda também poderia ter.

Podemos ressaltar que ainda que por vários momentos logo após a retomada do referente é apresentada a sua autoria através do nome Aécio, acreditamos que isto ocorra em razão da comparação que é feita com a carta de Lula, assim a autoria das duas cartas ficam claras para o interlocutor.

Ainda na sequência da ocorrência (10) e (11) temos a retomada do referente por seu título **“Juntos pela democracia, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável” (12)**, é importante verificarmos que tal retomada também não é despreziosa, pois ao retomar o título do documento, retoma-se também o conteúdo dos compromissos descrito no título do documento. Esses compromissos são relacionados a democracia, inclusão social e a sustentabilidade. Com essa escolha de retomada, a autora destaca o conteúdo dos compromissos do documento em questão.

Na parte final do texto, temos ainda algumas retomadas como **os compromissos assumidos (14)** que logo em seguida é especificado por **a base sobre a qual o país pode dialogar de maneira saudável sobre seu presente e seu futuro (15)**. No caso (15) percebemos que a intenção da autora é destacar o documento e os compromissos presentes nele como uma tentativa de diálogo que pretende acontecer de forma saudável. Ainda há retomadas por meio de duas expressões nominais definidas: **os compromissos assumidos (16) e nesses compromissos (17)** que estão focadas nos compromissos presentes no documento.

Ao longo de todo o texto ocorre a reativação do objeto de discurso de formas distintas, vale ressaltar que são apresentadas um grande número de expressões nominais definidas. Com relação a esta ocorrência Koch e Elias (2008) esclarecem que a escolha de determinadas descrições definidas “pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando na construção de sentido.” (p. 132-133).

No caso em tela, podemos verificar que Marina Silva deixa transparecer em seu texto a opinião de que o documento assinado pelo candidato é além de um documento assinado, um compromisso assumido por ele — Os compromissos explicitados e assinados por Aécio (5) — que é definido pela autora como a base de um diálogo saudável



sobre o presente e o futuro — a base sobre a qual o país pode dialogar de maneira saudável sobre seu presente e seu futuro (15).

Ao longo do texto houve a retomada do referente, o que levou a sua evolução ao longo do desenvolvimento do texto, através do acréscimo de informações e opiniões. Verificamos que o referente **documento “Juntos pela Democracia, pela Inclusão Social e pelo Desenvolvimento Sustentável” (1)** vai sendo explicitado e recategorizado com o propósito de convencer o interlocutor do valor positivo, dado por Marina, ao documento em questão. Essas retomadas estão todas articuladas com o projeto argumentativo do texto, que irá servir de base para as escolhas das estratégias de retomado do referente.

Após a introdução do referente **documento “Juntos pela Democracia, pela Inclusão Social e pelo Desenvolvimento Sustentável” (1)** percebemos que ocorreu reiterações deste objeto de discurso por meio de retomadas de forma bastante complexa, utilizando diversas formas de manutenção do modelo textual para manter ativo o objeto de discurso introduzido no início do texto.

#### 4. Algumas considerações

No texto analisado podemos perceber que o emprego das estratégias de referenciação são importantes para a retomada e manutenção do modelo textual e para a construção e reconstrução de objetos de discurso. Os objetos de discurso são construídos e reconstruídos de forma a manter ativo o projeto de dizer do enunciador.

Constatamos com o texto que a referenciação é uma atividade de produção textual de sentido que se constrói socialmente na interação entre os sujeitos, ajuda a organizar o texto e também a introduzir novas informações que muitas vezes deixam transparecer as opiniões e crenças do produtor do texto.

Observamos, ainda, que os elementos de referenciação utilizados no texto em análise contribuem de forma significativa para manter ativo o objeto de discurso o que contribui para coesão e coerência e a progressão textual.

Enfim, acreditamos que nossa pesquisa cumpriu o objetivo proposto de verificar os elementos de referenciação responsáveis pela construção e reconstrução de objetos de discurso que propiciam a progressão referencial. Outros pontos podem ser destacados no que diz respeito à referenciação. Esta é uma pesquisa para um futuro próximo.

## 5. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 21. Ed. São Paulo: Cotexto. 2009.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008a.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto. 2008b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, Lorenza. Gestion du topic et organization de la conversation. In: KOCH, Ingedore Villaça & MORATO, Edwiges Maria (orgs). **Cadernos de Estudos Linguísticos 41**, 2001, p. 7-36.

\_\_\_\_\_. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore Villaça & MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31

MONDADA, Lorenza. DUBOIS, Danièle. Construção de objeto de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs). **Referenciação (Coleção clássicos da linguística I)**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-22

SILVA, Marina. Minha posição. Disponível em: <<http://marinasilva.org.br/posicionamento-de-marina-silva-segundo-turno-da-eleicao-presidencial/>>. Acesso em: 12 out. 2014, 20h08.



## CADEIAS REFERENCIAIS EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII

Waldiney Corrêa Martins (mestrando) – UEPG

Elódia Constantino Roman (doutora) – UEPG

### 0. Introdução

Segundo Marcuschi (2008), a língua pode ser vista de vários ângulos teóricos. No entanto, o autor adota, para seu trabalho, a noção de língua como atividade sociointeracionista, e assim também a consideramos.

Essa perspectiva sociointeracionista da língua, de acordo com Marcuschi (2008, p.60), “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas a observa em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente [...]”. Em outras palavras, o autor não deixa de admitir que a língua é um sistema, contudo este sistema só faz sentido quando situado em um contexto.

O *texto*, dentro dessa concepção sociointeracionista de língua, é visto tanto em seu aspecto “organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Partindo dessa concepção, o objetivo deste trabalho é observar a construção/reconstrução de objetos de discurso em documentos do século XVIII, do município de Paranaguá. Além disso, com o intuito de mostrar outra possibilidade de análise, rastreamos a constituição de cadeias referenciais, conforme metodologia adotada por Roncarati (2010).

O *corpus* de análise compreende uma Carta Oficial e uma Certidão do século XVIII, que constam no livro *Scripturae na Vila de Pernagoa – documentos setecentistas* (VASCONCELOS e AGUILERA, 2007).

### 1. Língua e texto

Segundo Marcuschi (2008), uma excelente abordagem feita dentro da perspectiva sociointeracionista de língua pode ser vista nos trabalhos de Ingedore Koch.

Koch e Elias (2006, p.07) consideram o *texto* como “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”. Com base nesse dialogismo, Koch e Elias (2009, p.36) destacam que “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor)”. Dessa forma, as autoras entendem que o sujeito leva em conta, ao escrever um texto, os conhecimentos considerados como partilhados entre ele e seu interlocutor, o lugar e o tempo em que se encontram, o propósito da comunicação etc.

Sob esse ponto de vista, Koch e Elias (2006) compreendem que a escrita pode se constituir mais formalmente ou mais informalmente, dependendo, também, do gênero discursivo a ser produzido, uma vez que, conforme destaca Bakhtin (2000, p.325), “as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso”.

## 2. A construção/reconstrução de objetos de discurso

Mondada e Dubois (2003, p.17) entendem que “os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos”. Nesse sentido, os objetos de discurso ou referentes são construídos e reconstruídos no processo de interação entre os interlocutores, com base em seus propósitos comunicativos (KOCH, 2008).

Para nossa análise, nos baseamos nas estratégias de referenciação propostas por Koch (2008, p.33):

a) construção/ativação: ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto.

b) reconstrução/reativação: ocorre quando um objeto de discurso já mencionado é retomado, por meio de uma forma remissiva.

Koch (2008, p.35) também considera que os processos de construção de referentes textuais são de dois tipos: ativação ‘ancorada’ e ‘não ancorada’.

a) não ancorada: “quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um ‘endereço cognitivo’ na memória do interlocutor”.

b) ancorada: “sempre que um novo objeto de discurso é introduzido [...] em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores”. Neste caso, temos a anáfora indireta, que se configura por não haver um antecedente explícito, mas o que se pode denominar de âncora, segundo Koch e Elias (2009).

### 3. Cadeia referencial

Segundo Koch e Elias (2009, p. 144), “quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, cadeias anafóricas ou referenciais”.

Para a construção de cadeias referenciais podemos nos valer de pronomes, “numerais, certos advérbios locativos (aqui, lá, ali, etc), elipses, formas nominais reiteradas (quero-quero, quero-quero), formas nominais sinônimas (Beija-flor, Escola de samba) etc”. (KOCH e ELIAS, 2009, p.138).

Além disso, Koch e Elias (2009, p.152) também destacam que é possível sumarmos “todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal: é a isso que se denomina *encapsulamento*”. Este pode ser realizado por meio de um pronome demonstrativo neutro (como *isto, isso, aquilo*) ou por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, então, o que se chama de *rotulação* ou *nominalização*.

### 4. O *corpus* em análise

O primeiro documento a que fazemos menção é o de número 17, o qual trata de um “comunicado da satisfação pela notícia da visita do Governador e a esperança de melhoras ao povo de Paranaguá com essa visita”, conforme o assunto/resumo contido na ficha catalográfica que antecede o documento. É datado de 23 de agosto de 1732 e tem, como autores, João Teixeira Marinho, João da Veiga, Francisco Luís Matoso e Pedro Rodrigues.

Eis um primeiro trecho deste documento:

[[23-Agosto-1732]]

**Excelentissimo Senhor(1)**

No supremo de nossas cabeças **Θ(2)** recebemos, e **Θ(3)** collocamos **aboa nova(4)** de **que fomos partecipantes da chegada e vinda de Vossa Excelencia a esta Capitania(5)** aSuceder **ao Governador que acabou, Antonio da Sylva Caldeyra Pimentel(6)** em **cuja(7)** sucessãõ **Θ(8)** esperamos boa creaçãõ, e aumento do bem commum **deste Povo(9)** **que** sempre se empregou zellozo no serviço de **Sua Magestade(10)** que Deus guarde [...]

Observamos, logo após a datação do documento, que os autores da Carta se utilizam de um vocativo, “Excelentissimo Senhor”, em (1), construído por meio de uma forma de tratamento, para fazer referência ao governador.

Grifamos a expressão “no supremo de nossas cabeças”, entendendo que o que vai ser dito está acima de tudo, é o mais importante. É aquilo que foi considerado em última instância, pela autoridade.

Em (2), (3) e (8), observamos elipses do pronome pessoal “nós”, os autores da Carta. Com isso, observamos a construção de identidades, ou seja, um “nós” é marcado em relação a um “tu” (Excelentissimo senhor).

Observamos, em (4), a introdução de um novo referente, “aboa nova”, construído por meio de adjetivo anteposto ao substantivo e se trata de encapsulamento nominal catafórico, isto é, encapsula o fato de terem sido participantes da chegada e vinda do governador (recategorizado como “Vossa Excelencia”) à Capitania de Paranaguá, a qual é categorizada como “esta Capitania” (5). Para Conte (2003, p.183), o demonstrativo, por seu intrínseco poder dêitico, “apresenta um objeto textual novo ao leitor, ou o põe em foco”. Ressaltamos que, por *Capitania*, entendemos a sede do governo.

Destacamos, também, a introdução de um novo referente, antecedido de um aposto explicativo, “o Governador que acabou, Antonio da Sylva Caldeyra Pimentel” (6). Por sua vez, “cuja”, em (7), trata-se de uma forma remissiva construída por meio de pronome relativo, que remete a “o Governador que acabou”.

Observamos a introdução de um novo referente, “este Povo” (9), o qual é construído por meio de pronome demonstrativo seguido de substantivo, pondo em foco o povo da vila, do qual os autores também fazem parte.

E, por fim, destacamos a retomada do referente “o Governador que acabou, Antonio da Sylva Caldeyra Pimentel (6), pelo pronome de tratamento “Sua magestade”, em (10), seguido da expressão “que Deus guarde”.

Preferimos grifar essa expressão a negritar a introdução do novo referente “Deus”, uma vez que a expressão se repete no decorrer da Carta.

Vejamos, agora, um segundo trecho da Carta de nº 17:

**Θ(11)**Ficamos de acordo naõ. só **Θ(12)**observarmos,  
as ordens *que* por **VossaExcelencia(13) nos(14)** for enviado, como tã=  
bem de rogar a**Deus(15)** prospere a Saude a**Vossa Excelencia(16)** para  
**sua(17)** ma?or gloria, eserviços a Sua magestade(18) que Deus guarde [...]

No trecho acima, destacamos, primeiramente, em (11) e (12), as retomadas por elipse do referente também elíptico em (2), (3) e (8), “nós” (autores da Carta).

Observamos as retomadas do referente “*Excelentissimo Senhor*” (1), por meio dos pronomes de tratamento “*VossaExcelencia*”, em (13) e (16), bem como em (17), pelo pronome adjetivo “sua”.

Em (14), destacamos a retomada do referente elíptico em (11) e (12), “nós”, pelo pronome pessoal oblíquo átono “nos”.

Destacamos, também, em (15), a retomada do referente “Deus”, o qual é mencionado, novamente, na expressão “*que Deus guarde*”.

Em (18), observamos a retomada do referente “o Governador *que* acabou, Antonio da Sylva Caldeyra Pimentel (6), pelo pronome de tratamento “*Sua magestade*”.

Sucedendo o pronome adjetivo “sua”, em (17), grifamos o adjetivo “ma?or” anteposto aos substantivos “gloria, eserviços”, uma vez que pode sugerir um valor subjetivo, por parte de quem redigiu a Carta.

Vejamos, agora, um terceiro trecho da Carta de nº 17:

[...] **o(19)** naõ **Θ(20)**conhecemos senaõ senaõ para muy humildes, e sem=  
pre leaes **nos(21)** empregarmos no servisso **devossa Excelencia(22)**  
que Deus guarde por muitos annos [...].

Acima, em (19), observamos a retomada do referente “*Vossa Excelencia*” (16) (o novo governador), por meio do pronome pessoal oblíquo átono “o” (pronome substantivo), anteposto ao advérbio de negação.

Por sua vez, em (20), destacamos a retomada do sempre elíptico “nós”, os autores da Carta.

Grifamos o adjetivo “humildes”, antecedido do intensificador “muy”, bem como “sempre” antecedido de “leaes”, demonstrando o respeito à autoridade a que estão se dirigindo, através da escrita. Qualidades estas que os autores da Carta se auto-atribuem.

Em (21), observamos a retomada do referente elíptico “nós” por “nos”, pronome pessoal oblíquo átono.

Destacamos, em (22), a retomada do referente “Vossa Excelencia” (16), por meio de reiteração, seguida da expressão “que Deus guarde”, muito presente na carta.

Como fechamento, os autores da Carta de nº 17 se consideram “Os mais humildes, eLeais subditos” do governador (“Vossa Excelencia”):

**De Vossa Excelencia**

**Os mais humildes, eLeais subditos**

**João Teixeira Marinho João Daeigua**

**Francisco Luis Matoso Pedro Roiz**

Observamos o uso do intensificador *mais* anteposto ao adjetivo *humildes* e, ainda, mais um qualificador, *leais*, como que estando à disposição “de Vossa Excelência” e com lealdade ao governador. Além disso, observamos, acima, uma referenciação catafórica por nominalização, uma vez que “De Vossa Excelencia Os mais humildes, eLeais subditos” faz remissão ao que é mencionado posteriormente, isto é, os nomes dos autores da Carta.

A anteposição do sintagma nominal “de Vossa Excelência” é feita em sinal de reverência à autoridade que é o governador.

Passamos, agora, a analisar o documento de número 20. Nele, o “escrivão Gaspar Gonçalves de Moraes certifica em Câmara o Termo de Vereança sobre o pagamento de propina ao Secretário e sobre as despesas com a construção da cadeia”, conforme o resumo contido no próprio documento. É datado de 29 de dezembro de 1732 e tem, como autor, Gaspar Gonçalves de Moraes.

Eis um primeiro trecho da Certidão de número 20:

[[19-Dez.-1732]]

**Gaspar Gonçalvez deMorais escrivão da**

**Camera edo publico orfons e mais a**

**Nexos etcetera Certifico que [...]**



Como podemos observar acima, logo após a datação da Certidão, é colocado o nome do autor, “Gaspar *Gonçalvez* deMorais”, seguido de um aposto explicativo posposto ao nome, mencionando o cargo de “escrivão da Camera edo publico orfons”. Entendemos tratar-se da introdução de um novo referente, que é o escrivão não só da Câmara, mas também do público orfons, demais responsabilidade que a ele compete.

Aposto explicativo posposto ao nome também pode ser observado no seguinte trecho:

Aos vinta nove dias  
do mes de Dezembro de mil esete centos etrin  
ta edous annos **nesta Villa de nossa Senho  
ra do Rozairo capitania dePernagua [...]**

Acima, observamos a introdução de um novo referente, “esta Villa de nossa Senhora do Rozairo”, o qual é construído por meio de pronome demonstrativo seguido de sintagma nominal. Para a construção do aposto explicativo, “capitania dePernagua”, o autor se utiliza de um hiperônimo de “Villa”, isto é, “capitania”, termo de sentido mais amplo que engloba o termo mais específico, conforme postulações de Koch & Elias (2009).

O trecho que destacamos a seguir, por ser um pouco extenso e não conter pontuação configura-se pela constituição de várias cadeias referenciais, as quais são entendidas como o resultado dos processos de introdução e retomada de referentes, segundo Marcuschi (2008).

Dessa forma, optamos por identificar cada cadeia referencial formada, sendo que cada uma delas diz respeito a um mesmo referente, retomado por diferentes estratégias de referenciação, adotando o método de Roncarati (2010), apenas para mostrar outra possibilidade de análise.

Da mesma forma que explica Roncarati (2010), os números em colchetes correspondem aos referentes ou objetos de discurso introduzidos e retomados no decorrer do documento:

[...] estando em camera[1] os  
offciaes[2] della[3] onde[4] seachava presente o  
ouvidor geral ecorregedor desta comarca  
o Doutor ouvidor [digo] Doutor Antonio dos Santos  
Soares[5] eo Juiz ordinario Joaõ Teixeira Marinho[6]

sendo lhes[7] pelo dito Doutor ouvidor geral[8] aordem[9]  
que  $\Theta$ [10] tem de Sua Magestade[11] que Deus guarde que[12] seacha  
Registada no livro desta ca mera[13] pela qual[14]  
o dito senhor[15] manda a elle dito ouvidor[16] ad  
junto com os mais officiaes desta ca mera[17] ar  
bitracem oque deve pagar esta ca mera[18] depro  
pina ao Secretario doConcelho [...]

As cadeias referenciais (doravante CRs), de acordo com Roncarati (op. cit.),  
podem ser assim retratadas:

- CR1: camera [1] => ella [3] => onde [4] => esta ca mera [13] => esta ca mera [18].  
[1] 1ª menção: introdução do referente no texto.  
[3] referente anterior retomado por pronominalização.  
[4] retomada por pronominalização.  
[13] retomada por pronome demonstrativo seguido de nome.  
[18] retomada por pronome demonstrativo seguido de nome.

- CR2: os officiaes [2] => lhes [7] =>  $\Theta$  [10] => os mais officiaes desta ca mera [17].  
[2] 1ª menção: introdução do referente no texto.  
[7] retomada por pronominalização.  
[10] retomada por elipse;  
[17] retomada por sintagma nominal.

Enfoque damos ao uso de “os mais officiaes”, ou seja, o referente “ouvidor geral”  
também é categorizado como um “oficial”.

- CR3: o ouvidor geral ecorregedor desta comarca o Doutor ouvidor [digo] *Doutor Antonio*  
*dos Santos Soares* [5] => *Doutor ouvidor geral* [8] => *elle dito ouvidor* [16].  
[5] 1ª menção: introdução do referente no texto, por aposto explicativo anteposto ao nome.  
[digo] metalinguagem, por meio da qual o autor da Carta “conserta” o seu enunciado.  
[8] retomada por expressão nominal.  
[16] retomada por pronominalização seguida de aposto explicativo, utilizando-se de “dito”,  
já mencionado.

- CR4: *Juiz ordinario Joaõ Teixeira Marinho* [6].  
[6] 1ª menção: introdução do referente no texto, antecedido por aposto explicativo.

- CR5: *aordem* [9] => *que* [12] => *a qual* [14].  
[9] 1ª menção: introdução do referente no texto, construído por item lexical.  
[12] retomada por pronominalização.  
[14] retomada por pronominalização.

- CR6: *Sua Magestade* [11] => *o dito senhor* [15].  
[11] 1ª menção: introdução do referente no texto, por pronome de tratamento, referindo-se  
à terceira pessoa. Remete a uma autoridade da época. Ressaltamos o uso da expressão “*que*  
*Deus guarde*” após o pronome de tratamento.  
[15] retomada pelo pronome de tratamento “senhor”, antecedido de “dito”, já mencionado.

Ainda em relação à Carta de número 20, destacamos outro trecho. Nele, observamos, ainda, duas retomadas do referente “camera” [1], por meio do pronome pessoal “ella”, em [19], e por meio de elipse, em [21]:

[...]e com ciderada  
apocibillidade della[19] e rendimentos[20] que Θ[21]tem  
emcadahu a nno que[22] não hé mais que os sucidios  
das Bebidas que entraõ natterra[23] ealguns foros do  
Rocio o que tudo[24] por hu anno renderá pou  
co mais de duzentos mil reis[25] os quais[26]  
estão aplicados para aobra daCadeya[27] que  
seanda formando cuja obra[28] hade emportar  
mais de quatorze mil cruzados depois  
deacabada [..]

Antes de passarmos à constituição das cadeias referenciais observadas acima, destacamos, em [23], o uso de um hiperônimo, “a terra”, para fazer remissão à “estaVilla de nossa Senhora do Rozairo capitania dePernagua”.

CR7: rendimentos [20] => que [22] => o quetudo [24] => pouco mais de duzentos mil reis [25] => os quais [26].  
[20] 1ª menção: introdução do referente no texto.  
[22] retomada por pronominalização.  
[24] retomada por encapsulamento, construído por pronome relativo e pronome indefinido.  
[25] anáfora indireta (não há um antecedente explícito). Ativação de novo referente.  
[26] retomada do referente anterior por pronominalização.

CR8: aobra daCadeya [27] => cuja obra [28].  
[27] 1ª menção: introdução do referente no texto.  
[28] retomada por pronominalização.

Neste último trecho da Carta de número 20, destacamos, em [29], a retomada do referente “camara”, por pronome pessoal oblíquo átono:

[...]lhe[29] não fica para outra dis  
peza[30] rendimento algum [...]

Além disso, observamos, em [30], um encapsulamento anafórico realizado por expressão nominal, ocorrendo uma rotulação (“dispeza”), a qual faz remissão à obra da cadeia.

Considerando a ordem inversa dos componentes frasais, à Câmara, não fica “rendimento algum” para outra despesa.

##### 5. Algumas considerações

Nosso objetivo foi observar a construção/reconstrução de objetos de discurso em documentos oficiais do século XVIII. Observamos que eles são construídos de diferentes formas. Dentre elas, a pronominalização e o encapsulamento. Para isso, rastreamos a constituição de cadeias referenciais, conforme metodologia adotada por Roncarati (2010).

Com relação à contribuição do trabalho realizado por meio de cadeias referenciais, Roncarati (2010, p.18) entende que se facilita a compreensão do texto, porque, por meio das cadeias, “é possível observar como se verifica a dinâmica dos processos de referenciação”. Entendemos que, dessa forma, essas cadeias propiciam, também, uma melhor visualização de como acontece a progressão textual.

##### Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. \_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

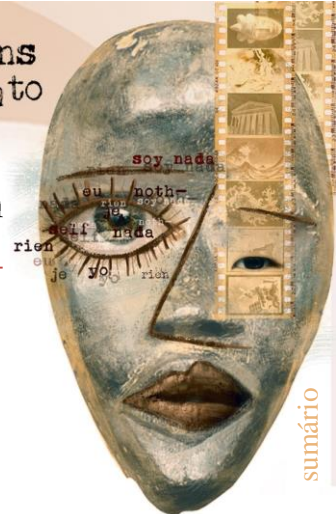
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

RONCARATI, C. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



VASCONCELOS, Celciane Alves; AGUILERA, Vanderci de Andrade. (organizadoras).  
**Scripturae na Vila Pernagoa: documentos setecentistas.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.



## REFLEXÕES SOBRE A EXPOSIÇÃO ORAL: UMA PRÁTICA PLANEJADA

Eliane Travensoli Parise Cruz (doutoranda) UEPG<sup>1</sup>

**Resumo:** Toda ação pedagógica deve pautar-se pela interação social entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, é necessário criar um ambiente adequado à utilização da oralidade em situações reais de comunicação. Entretanto, essa prática nem sempre é contemplada como atividade planejada e orientada; muitas vezes, a voz dos alunos é deixada em segundo plano: as ações ficam restritas a atividades esporádicas de leitura oral ou de participação espontânea em atividades já determinadas. Assim sendo, este artigo teve como objetivo principal propor a realização da atividade de exposição oral com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Profº. Meneleu de Almeida Torres de forma organizada considerando as etapas de planejamento, de seleção das informações, de aprimoramento de técnicas além do discurso oral propriamente dito. A pesquisa contou com os estudos de MARCUSCHI; DIONISIO (2007) e SCHNEUWLY; DOLZ (2010) para fundamentar as questões da oralidade no ambiente escolar; no percurso metodológico, após as apresentações realizadas pelos alunos, foi feita a aplicação de um questionário com 3 perguntas fechadas e 1 aberta, cuja análise priorizou as maiores dificuldades, as menores dificuldades e ainda a importância da exposição oral. Criar espaços para novas metodologias e instigar os alunos à busca de estratégias diferenciadas são ações que merecem destaque no contexto escolar, pois é no cotidiano que as experiências acontecem e revelam-se como forma de aquisição dos usos sociais da linguagem.

Palavras-chave: Exposição oral. Discente. Prática Social.

### Introdução

Trabalhar com a oralidade no ambiente educacional requer uma postura metodológica que a contemple não apenas como uma atividade esporádica em que se pode raramente ouvir os alunos ou dar a oportunidade de eles “falarem” com os colegas livremente sem interferências. A oralidade, entretanto, deve ser vista como uma prática que se desenvolve em meio a uma interação social; com objetivos estabelecidos, com

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Professora Colaboradora na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa – DEEL e professora de Língua Portuguesa pela SEED-PR. E-mail: elianeparise@gmail.com

planejamento adequado e com uma finalidade – para que, para quem se destina o discurso oral.

Segundo o sociolinguísta inglês Michael Stubbs (1986, p. 142), o termo *oralidade* é usado para “referir habilidades na língua falada”. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino. ( In MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.33)

Com esta intenção, as aulas de Língua Portuguesa- no 3º ano do Ensino Médio - passaram a contemplar a prática da oralidade em uma situação real de comunicação. A apresentação oral foi estabelecida como prática a ser desenvolvida pelos alunos, cujas equipes foram formadas por eles próprios, foi designado um tempo limite para as apresentações, os temas foram livres de acordo com as expectativas e perspectivas futuras em relação à escolha da profissão. Cada equipe também teria que organizar a apresentação oral que além da fala planejada e organizada poderia contar com auxílio de recursos com multimídia, vídeos, folders, cartazes, entre outros.

#### 1 A exposição oral no ambiente escolar

Para o desenvolvimento da exposição oral, os alunos foram convidados a refletir sobre a importância desta atividade, pois falar em situações informais é uma prática utilizada pela maioria deles, porém o que se observa é que quando solicitados a falar em público há um certo receio, uma situação bastante desconfortável.

No dia a dia da maioria das pessoas, a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias ( interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que o falar e o ouvir. (DCEs, 2008, 65)

Proporcionar a prática da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa é criar espaços para a voz dos alunos, incumbi-los de responsabilidades, bem como auxiliá-los na escolha de tema e no desenvolvimento da situação de aprendizagem.

Segundo Schneuwly e Dolz,

A exposição constitui, de fato, uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem - tanto para o expositor, como para o auditório-, na qual um aluno, de certa maneira, toma o lugar do professor e experimenta esse mecanismo particular e bem conhecido, expresso do dito “é ensinando que se aprende”. Por isso, a exposição é também lugar de

conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.186)

Neste aspecto, é importante destacar a importância do planejamento da exposição, a seleção das informações, o nível do auditório, a adequação da linguagem ao objetivo pretendido, os recursos utilizados para contribuir com a exposição e o treino da oralidade adequada à situação apresentada.

Além dos recursos que envolvem a técnica da exposição, há a preocupação com o conteúdo a ser apresentado. O aluno deve ter claro que o trabalho de planejamento, à procura de diversas fontes, a elaboração de resumos, esquemas e sínteses é de extrema importância, mas o estudo do conteúdo merece atenção especial.

Para os mesmos autores,

A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 184)

Estudar o conteúdo a ser apresentado é condição indispensável à exposição oral, assim o aluno deve criar uma maneira particular para estudar: treinar com os colegas, ouvir sua voz e ficar atento aos enunciados produzidos, evitar repetições, cacofonias (*né, daí, tipo, então, ããã, etc*) cuidar ainda com a supressão de letras ao final das palavras.

Um detalhe importante é a produção de fichas contendo anotações sobre o conteúdo a ser desenvolvido, além dos recursos que podem auxiliar na hora da exposição. Ainda é necessário ao aluno ficar atento às técnicas da exposição oral, cujas finalidades auxiliam a “embalagem” que envolvem os gestos, a postura e a voz.

## 2 Técnicas da exposição oral

Diferentemente da escrita, a fala pode contar com recursos extratextuais, como gestos, expressões faciais, oscilação do tom de voz, postura, repetições e exemplificações.



Porém, esses recursos devem contribuir para o desempenho da oralidade, assim, o aluno deve utilizar os gestos em consonância com o discurso, ou seja, eles garantem a interpretação daquilo que se diz, não é possível falar sem fazer gesto algum, ou com as mãos nos bolsos, um olhar evasivo e distante do público. Na exposição oral, o contato com os demais pelo olhar é sempre importante, uma vez que sentir o auditório pode atrair a atenção para o assunto abordado.

Outro ponto é a postura, o aluno deve estar adequado à situação da comunicação, com vestimentas adequadas, uma postura ereta, sem procurar por “esconderijos” como ficar apoiado ao quadro, ou à mesa ou desleixado como se a situação fosse algo terrível ou banal apenas para cumprir com uma obrigação curricular.

Segundo Marcuschi e Dionisio,

A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.40)

Em relação à voz, é aconselhável um tom agradável, nem muito baixo, o que causa sofrimento ao interlocutor, e nem muito alto dando a impressão de arrogância ou prepotência.

De acordo com Marcuschi e Dionisio,(2007, p 33) “ a escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.” Tais técnicas devem ser pensadas anteriormente, por isso a atenção com a organização do espaço, do tempo disponível, da linguagem e, claro, do domínio do conteúdo. Uma coisa é o planejamento e outra é o estudo, o entendimento e a compreensão daquilo que vai ser dito.

### 3. A exposição oral

Além de toda a técnica, como planejamento, seleção das informações, cuidado com recursos, é preciso preocupar-se com a organização e a sequência da apresentação oral. Neste aspecto, merecem atenção a introdução do assunto, o desenvolvimento dos pontos essenciais e o encerramento.

O início é sempre o ponto mais difícil, então recomenda-se a apresentação da equipe, indicando os nomes dos integrantes, depois pode-se fazer uma proposição, explicando a sequência de como o assunto será tratado, iniciar com uma questão reflexiva, um caso fictício que podem funcionar como estratégias para romper com o nervosismo inicial e ganhar tranquilidade e segurança ao encarar o auditório.

Passados uns 5 minutos da etapa da introdução, chega-se ao momento mais importante da exposição: o desenvolvimento.

Esta etapa é mais importante de todo o processo da exposição oral, é o momento em que aparece a fala do aluno, aquilo que ele planejou, os argumentos, as citações, as convicções e certezas sobre o assunto.

O planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem de informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo ideias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 187)

É importante destacar que o conteúdo refere-se à parte teórica do raciocínio, a abstração das premissas, portanto, além do domínio do assunto, da interação com o público, o aluno deve utilizar das exemplificações para figurativizar o conteúdo.

Toda explicação torna-se mais acessível quando adaptada à plateia, assim lançar mão destes recursos é importante para ganhar credibilidade à exposição. Outro recurso utilizado quando se está falando em público é o apoio em fichas com anotações pessoais sobre o tema ou ainda - o que é muito comum- o auxílio de slides com tópicos sobre os pontos-chave do conteúdo. Além da parte teórica, das exemplificações, é possível recorrer a vídeos, dinâmicas para proporcionar à reflexão sobre o que foi dito durante o discurso.

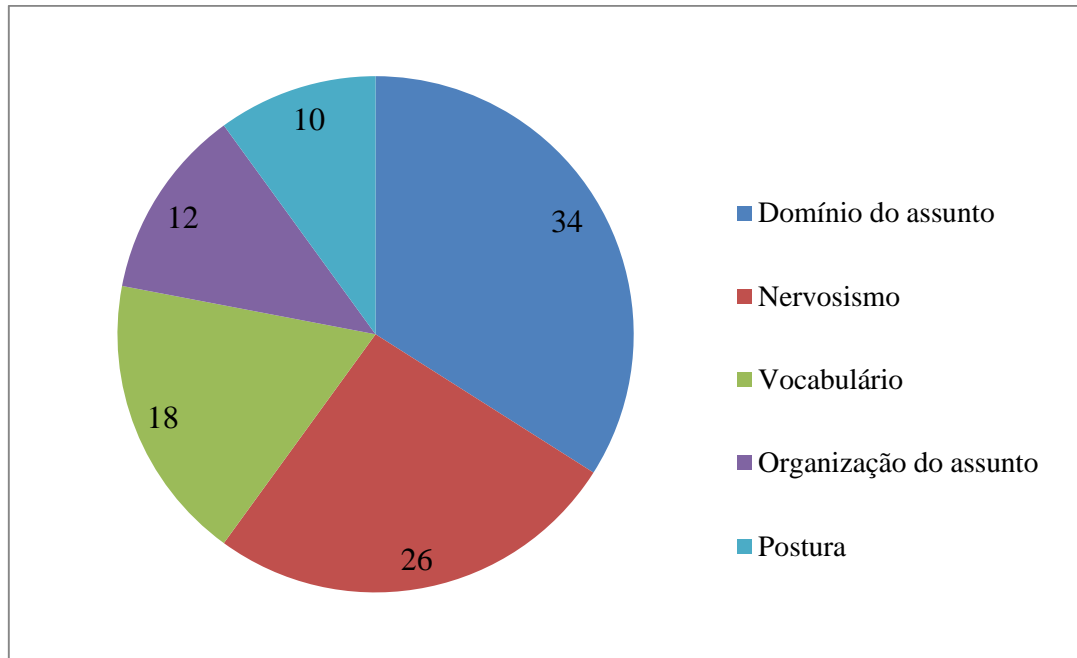
Após a exposição do conteúdo de forma lógica, coerente seguindo determinada progressão, é hora de concluir a exposição, que poderá proceder levando em consideração as dúvidas do público, se for o caso, uma abertura para possíveis perguntas em relação ao assunto, a exposição das referências utilizadas e a última frase, o efeito final, que conclui a exposição oral.

#### 4. Desempenho da exposição oral: análise dos resultados

Depois de realizadas todas as apresentações da turma, foi aplicado um questionário (ver anexo) com 3 perguntas fechadas e 1 aberta sobre os possíveis itens que

mais causaram dificuldades, quais pontos foram sentidos com menor dificuldades e ainda sobre quais itens ajudaram contribuíram para a importância da exposição oral.

GRÁFICO 1- Maiores dificuldades



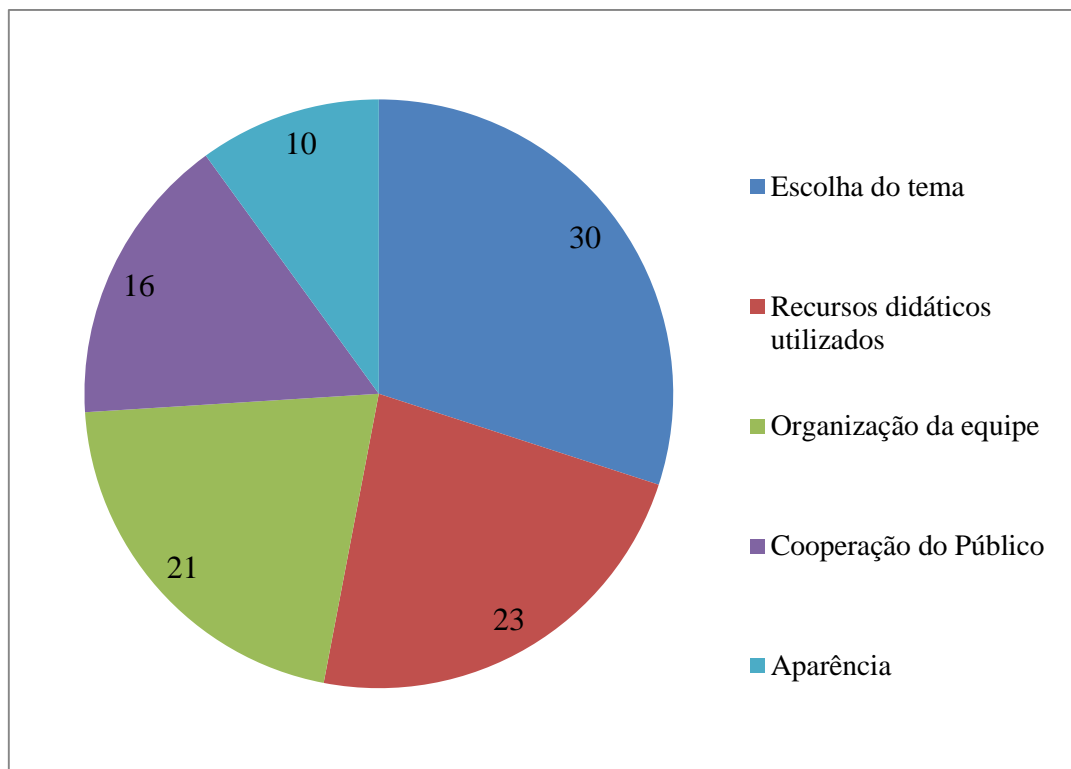
Fonte (Gráfico elaborado da própria autora, 2015)

Pela verificação dos itens que causaram maiores dificuldades encontram-se:

Domínio do assunto - 34%;  
Nervosismo - 26%;  
Vocabulário - 18%;  
Organização do assunto - 12% e  
Postura - 10%.

Por meio da leitura do gráfico, percebeu-se que o domínio do assunto e o nervosismo foram os itens mais assinalados no que diz respeito às dificuldades na exposição oral, haja vista que os alunos poucas vezes foram submetidos à atividade da exposição oral, normalmente é o professor quem expõe o conteúdo das aulas e a inversão de papéis demonstra a necessidade de estudar o conteúdo, bem como dominar o assunto e saber “lidar” com a questão do nervosismo, o que é normal, numa situação nova.

GRÁFICO 2- Menores dificuldades



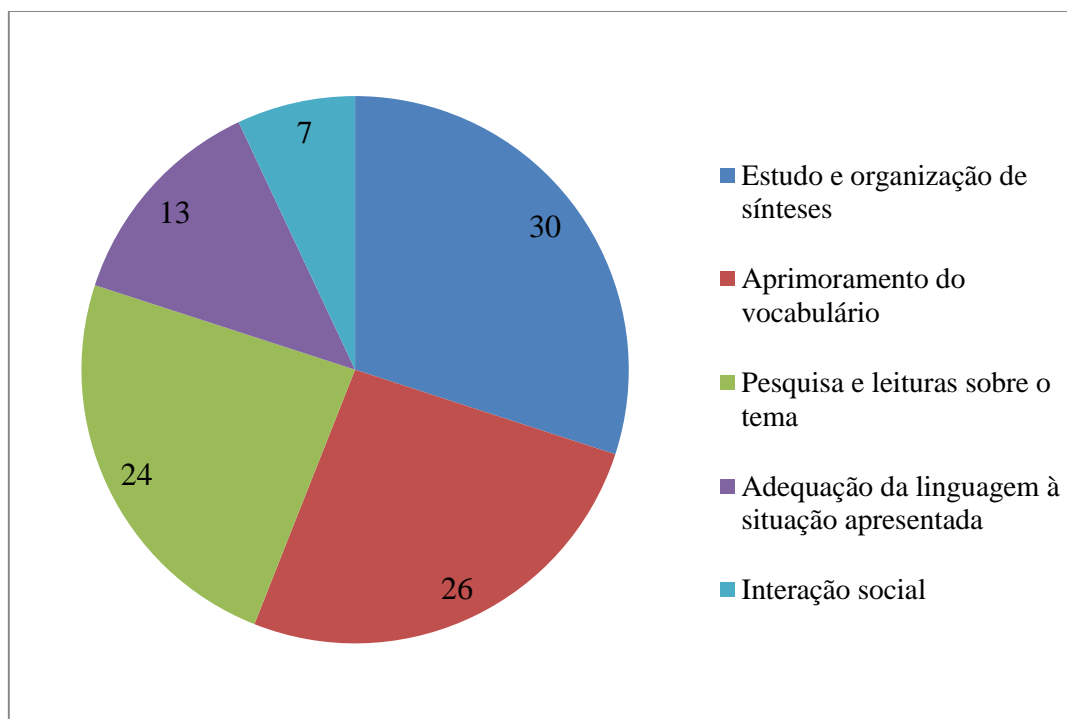
Fonte (Gráfico elaborado da própria autora, 2015)

Em relação aos pontos que causaram menores dificuldades encontram-se:

- Escolha do tema de interesse - 30%;
- Recursos didáticos (vídeos, dinâmicas, etc) - 23%
- Organização da equipe - 21 %;
- Cooperação do público - 16%
- Aparência - 10%

A análise permitiu observar que é de grande importância deixar os alunos à vontade para a escolha de temas, neste ponto percebe-se que o interesse em estudar algo que os instigam pode resultar em menores dificuldades. Entretanto, somente a escolha do assunto de interesse não garante o sucesso da exposição oral, pois em relação aos itens de maiores dificuldades encontra-se justamente o domínio do assunto, constatando que o empenho, o estudo, a leitura, a seleção das informações e a elaboração de esquemas e sínteses são componentes que devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

GRÁFICO 3- Importância da Exposição Oral



Fonte (Gráfico elaborado da própria autora, 2015)

Quanto ao quesito Importância da exposição oral, encontram-se os seguintes dados:

Estudo e organização de sínteses - 30%;  
Aprimoramento do vocabulário - 26%;  
Pesquisa e leituras sobre o tema - 24%;  
Adequação da linguagem à situação apresentada - 13% e  
Interação social- 7%;

Verificou-se pela análise do gráfico que os alunos elegeram como ponto de grande relevância o estudo e organização de sínteses bem como o aprimoramento do vocabulário, tais itens apontam que a oralidade merece espaço privilegiado no ambiente escolar por proporcionar autonomia nos estudos e ainda o aprimoramento do vocabulário uma vez que é a voz do aluno que fica em evidência, as escolhas de vocabulário dependem das leituras realizadas e da apropriação do conteúdo desenvolvido.

## 5. Considerações finais

Falar em público, desenvolver a prática da oralidade, proporcionar a autonomia dos alunos, seja no planejamento, na escolha dos temas, na elaboração de esquemas e sínteses são todos pontos que dependem da postura e da metodologia do professor.

A oralidade deve ganhar espaços nas aulas de Língua Portuguesa, pois é na interação com os colegas, na capacidade de realizar trabalhos em equipe e no esforço individual que o conhecimento se desvela.

Segundo Geraldi (1996), não existe um sujeito pronto, que utiliza a língua como um sistema homogêneo, imutável, definitivo. O que há é um sujeito que se constitui, constrói-se e se completa nas suas falas e nas falas dos outros, na interação.

Em se tratando de interação, Bakhtin (1992, p.113) esclarece: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.

Neste sentido, a escola deve proporcionar ao aluno as ferramentas necessárias para a sua vivência social, na atividade de exposição oral, assim terá condições de posicionar-se sobre determinado tema, poderá participar de uma entrevista de emprego, por exemplo e utilizar da linguagem em situações reais de comunicação, essa é a função da escola: garantir a competência linguística dentro do ambiente escolar, mas também fora dele e dentro da sociedade de que ele participa. ( BAGNO, 2002)

## 6 Referências

- BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GERALDI, J. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. et all. **A exposição oral**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org). **Fala e escrita**. 1.ed., 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

#### Anexos

#### Questionário sobre exposição oral

1) Marque os itens de maior dificuldade na sua apresentação:

- ( ) Vocabulário
- ( ) Domínio do assunto
- ( ) Organização do assunto
- ( ) Postura
- ( ) Nervosismo

2) Marque os itens de menor dificuldade na sua apresentação:

- ( ) Recursos didáticos
- ( ) Organização da equipe
- ( ) Cooperação do público
- ( ) Escolha do tema
- ( ) Aparência

3) Marque os itens que representam para você a importância da exposição oral

- ( ) Adequação da linguagem
- ( ) Pesquisa e leituras sobre o tema
- ( ) Pesquisa e leituras sobre o tema
- ( ) Aprimoramento do vocabulário
- ( ) Interação social

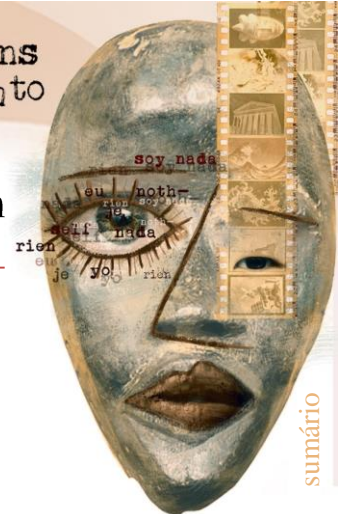
4) Quais foram suas sensações ao participar desta atividade? Descreva-as.

---

---

---

---



## UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA AS RELATIVAS LIVRES DO TIPO ADVERBIAL NO PB

Cindy Mery Gavioli-Prestes (mestre) - FARESC

### 0. Introdução

As sentenças relativas têm, frequentemente, sido objeto de estudo na teoria gerativo-transformacional. No português brasileiro (doravante PB), o espaço de estudo delas tem sido ampliado a partir dos trabalhos de Fernando Tarallo, em especial, de sua tese de 1983, que trata sobre as estratégias de relativização presentes no português, a saber, (i) estratégia padrão, (ii) estratégia cortadora e (iii) estratégia resumptiva, sendo as duas últimas também chamadas de “não-padrão”.

A partir desse estudo, outros foram sendo realizados e um outro tipo de sentença relativa passou a ser mais explorado e mais difundido na linguística brasileira, a “relativa livre”.

Um dos primeiros trabalhos acerca das relativas livres e que ganhou merecido prestígio foi o de Bresnan & Grimshaw, publicado em 1978. Para o português, os primeiros trabalhos foram publicados nas décadas de 80 e 90, por autores como, por exemplo, Côrrea (1986), Brito (1991), Mória (1992), Correa (1998) e Kato (1993). Na década seguinte, inúmeros trabalhos relevantes sobre esse assunto foram sendo publicados, como, por exemplo, o de Kenedy (2002), Medeiros Jr. (2005), Ferreira (2007), Lessa-de-Oliveira (2008), Marchesan (2008, 2012), Gavioli-Prestes (2012).

As discussões acerca das relativas livres têm sido bastante importantes para ampliar os estudos sintático-semânticos acerca de aspectos gramaticais do português, porém muito ainda tem por se explorar, principalmente, no que se refere a relativas livres do tipo “adverbial”.

O presente artigo, portanto, focará nas relativas livres do tipo adverbial e buscará discutir duas das análises mais recentes para esse tipo de relativa, a análise de Marchesan (2012) e a de Gavioli-Prestes (2012). Este trabalho é ainda uma parte da discussão elaborada em minha tese de doutorado que está em andamento.



## 1. As relativas livres

Antes de iniciarmos a comparação entre as propostas apresentadas nos trabalhos de Marchesan (2012) e de Gavioli-Prestes (2012), apresentaremos alguns dados empíricos sobre relativas livres, bem como características relevantes desse tipo de sentença. Vejamos então, primeiramente, o exemplo de uma sentença relativa, em (01).

(01) Os meninos que sempre jogam bola na rua estão de castigo.

O que temos nessa sentença é um pronome relativo, a saber, **que**, o qual está de alguma forma ligado ao sintagma nominal antecedente, a saber, **[os meninos]**. Dessa maneira, podemos resolver questões como caso e papel temático das duas sentenças, ou seja, tanto da sentença matriz quanto da sentença encaixada – que é a sentença relativa. Portanto, toda sentença relativa é uma sentença encaixada e precisa de um item lexical que possa permitir que haja uma relação com o sintagma nominal presente na sentença matriz.

A relativa livre terá também que ser uma sentença encaixada e ela também precisa estar de alguma forma relacionada com a sentença matriz. Há nela, então, um pronome relativo, porém, o que não há e é o que lhe dá o nome de “livre”, é um sintagma nominal antecedente. Vejamos o exemplo em (02):

(02) [Quem sempre joga bola] está de castigo.

Assim como em (01), temos aqui duas sentenças, a matriz e a encaixada, sendo a encaixada a que está entre colchetes. Há também um pronome relativo, a saber, **quem**. No entanto, o que não temos aqui é um sintagma nominal antecedente a esse pronome relativo. Apesar dessa ausência, a sentença não é agramatical. O que ocorre é que o pronome relativo **quem** é considerado como sendo um pronome relativo especificado o qual teria sofrido um processo morfossintático, passando a ser considerado como sendo formado por [a pessoa + que]. Além disso, esse pronome relativo tem como homônimo o pronome interrogativo **quem** e por conta disso são frequentemente diferenciados<sup>1</sup>, tanto semanticamente quanto sintaticamente. Inclusive, todos os pronomes relativos capazes de

---

<sup>1</sup> Não discutiremos essa questão no presente trabalho. Ver Mória (1992), Marchesan (2008), Gavioli-Prestes (2012).

encabeçar uma relativa livre, a saber, **quem, quando, o que, como, onde, quanto**, possuem um homônimo do tipo pronome interrogativo.

Até então podemos afirmar que relativas livres são sentenças encaixadas e que devem ser encabeçadas por um relativo especificado como **quem, quando, o que, como, onde, quanto**, os quais são homônimos dos interrogativos. Por conta disso, dizemos que relativas livres possuem a mesma distribuição de sintagmas do tipo DP (*determiner phrase*). Para as relativas livres do tipo adverbial, há autores que vão defender a ideia de termos também relativas livres com a mesma distribuição de PPs (*prepositional phrase*).

Além dessas duas características, há outros aspectos relevantes para a caracterização das relativas livres. Semanticamente, relativas livres devem manter seu valor de verdade ao serem substituídas por um DP ou um PP adequado, além de apresentarem uma leitura de maximização, o que quer dizer que se toma um único elemento como sendo um conjunto<sup>2</sup>.

Uma outra característica bastante relevante das relativas livres foi objeto de estudo da dissertação de 2008 de Marchesan que tomou como base algumas das ideias expostas por Bresnan & Grimshaw (1978) e é conhecida como requerimento de compatibilidade. Em linhas gerais, esse requerimento assume que para uma relativa livre ser gramatical, ela deve seguir esse requerimento e, portanto, obedecer a c-seleção feita pelo verbo das sentenças<sup>3</sup>.

Assumindo todas essas características como sendo essenciais para classificarmos uma sentença encaixada, passaremos para os tipos de relativas livres existentes no PB. Na sequência, com todas as questões colocadas, passaremos para uma breve discussão das propostas de análise estrutural das relativas livres do tipo adverbial.

### 1.1 Tipos de relativas livres

De acordo com a posição ocupada por uma relativa livre e de acordo com a função exercida por ela, podemos classificar as relativas livres. Essas sentenças podem ocupar a posição tanto de argumento externo quanto de argumento interno do verbo, a posição de adjunto verbal e de predicativo, porém, nunca podem ocupar a posição de um adjunto

---

<sup>2</sup> Para uma discussão aprofundada, ver Marchesan (2008, 2012) e Gavioli-Prestes (2012).

<sup>3</sup> Por uma questão de espaço, não poderemos descrever os pormenores desse requerimento. Ver Marchesan (2008) e Bresnan & Grimshaw (1978).

nominal (posição essa ocupada apenas por sentenças relativas com núcleo nominal expresso).

Há uma certa diferença entre autores em relação à classificação das relativas livres. Usaremos aqui a nomenclatura e a classificação tendo como base Marchesan (2012). Temos então os seguintes tipos de relativas livres que são exemplificadas, respectivamente, nos exemplos de (03) a (08) a seguir: relativas livres; relativas livres transparentes; relativas livres infinitiva; relativas livres subjuntiva; relativa livre adverbial, relativa livre comparativa.

- (03) João comeu [o que a Maria cozinhou].
- (04) Ele cozinhou [o que parecia ser um prato exótico].
- (05) João não tem [o que cozinhar para o jantar].
- (06) João tem [quem cozinhe o jantar para ele].
- (07) [O que quer que o João cozinhe] ele ganhará o concurso.
- (08) João comeu mais d[o que a Maria (comeu)].

Para fins deste artigo, as sentenças que nos interessam são as sentenças apresentadas em (07).

Na próxima seção, faremos então a análise desse tipo de sentença

## 2. A análise estrutural de relativas livres adverbiais

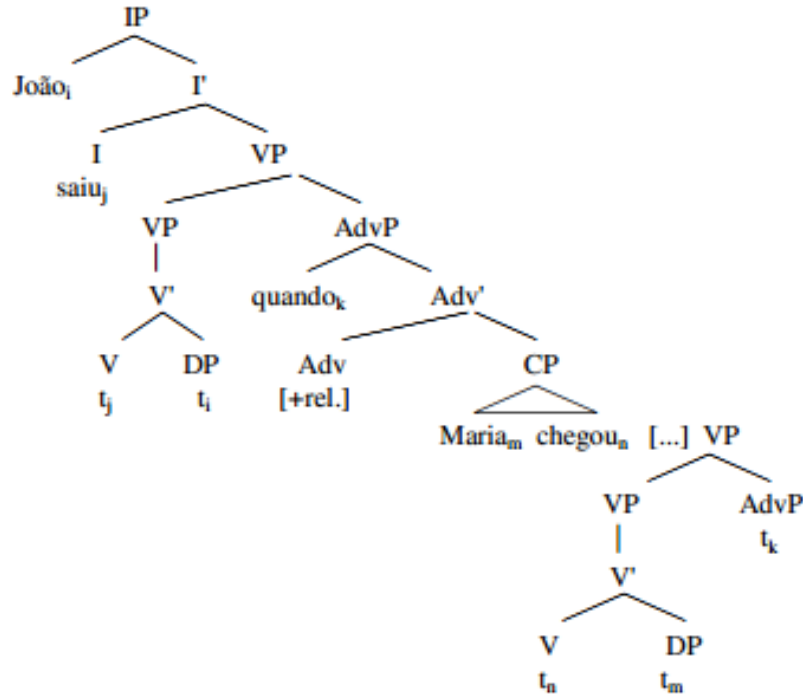
Como vimos na seção anterior, há mais de um tipo de relativa livre sendo a nomenclatura utilizada para a classificação dessas sentenças pode variar de autor para autor. A partir da classificação apresentada anteriormente, tomamos as relativas livres do tipo adverbial para serem nosso objeto de discussão do presente artigo. Tais relativas livres são exemplificadas a seguir e repetimos em (09), a sentença em (07) apresentada na seção 1.1. As sentenças entre colchetes são as relativas livres adverbiais.

- (09) [O que quer que o João cozinhe] ele ganhará o concurso.
- (10) Pedro saiu [quando Maria chegou].

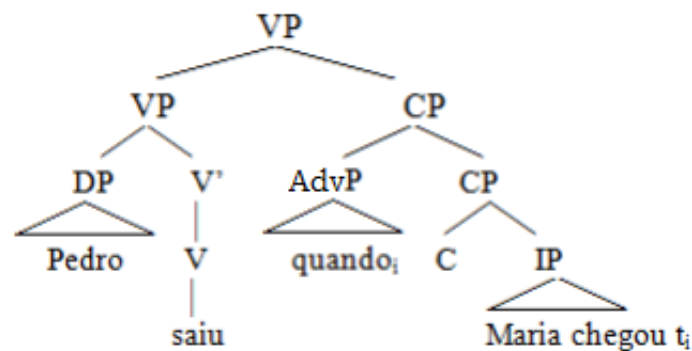
Marchesan (2012) irá apresentar uma proposta de estrutura com base em Caponigro (2005). Tomaremos tal proposta de análise e compararemos com a proposta de Gavioli-Prestes (2012) que toma como base a proposta de Kato & Nunes (2009).

Ambas utilizam a proposta de *raising* e assumem D selecionando CP. Tais propostas são apresentadas a seguir em (11) e (12).

(11) Proposta de análise para Relativa Livre adverbial de Marchesan (2012)



(12) Esboço de proposta de análise para Relativa Livre Adverbial de Gavioli-Prestes (2012)



Ao compararmos as duas análises, o que poderemos verificar é que Marchesan (2012) faz uma proposta que ela considera homogênea para todos os tipos de relativas expostos por ela. A autora segue Cinque (1997) que afirma que todo advérbio deve estar em uma posição de SpecAdvP. Seguindo Caponigro (2002), ela assume um D nulo,

mesmo tendo criticado anteriormente tal assunção, e assume então um núcleo vazio em AdvP, por exemplo.

Apesar de haver um movimento para licenciar um núcleo implícito em todas as propostas de análise das relativas livres apresentados aqui, há certas estipulações, como esse movimento, que parecem ocorrer apenas em relativas livres. Por conta disso, acreditamos que a proposta que temos a fazer tomando como base o trabalho de Gavioli-Prestes (2012) dará conta de explicar as mesmas relativas livres, porém com um menor número de estipulações. Esse trabalho toma como baseo trabalho de Kato & Nunes (2009), porém sem assumir a posição LD (*Left Dislocation*) presente nesse trabalho e no de Lessa-de-Oliveira.

No entanto, nessa proposta, não temos nada que seja proposto apenas para as relativas livres, como era o caso da proposta de Marchesan (2012) em que havia a necessidade de postular um D nulo que precisaria ser licenciado, portanto, tínhamos ali um DP abstrato cujas característica não são explicitadas. Ao postular algo desse tipo é como se não tivéssemos de fato uma relativa tão livre assim, pois estaria de algum modo relacionado a um núcleo nominal implícito.

Um outro ponto em questão é como ficaria a atribuição de papel temático. Na proposta de Gavioli-Prestes, o papel temático que será atribuído pelo verbo da matriz está claro sintaticamente; ele é atribuído da forma que é atribuído comumente. Já na proposta de Marchesan (2012), não se fala como se conseguiria essa atribuição em uma relação estrutural mais comum, visto que o DP não seria o irmão do verbo selecionador.

Ao compararmos as estruturas propostas para as outras relativas livres em Marchesan (2012), veremos que os elementos com o traço [+Rel] são diferentes. Em relativas livres não-adverbiais, a autora afirma que quem tem esse traço é o núcleo C e é ele que atrairia o pronome relativo. No entanto, em (11), teríamos o núcleo Adv com esse traço e não há uma explicação em relação ao fato de o AdvP ir para SpecCP em algum momento ou não, seja ou não por uma falha na representação arbórea. No entanto, se formos pensar na atração, teríamos duas possibilidades: (i) ou a autora está assumindo que tanto C quanto Adv têm o traço [+Rel], o que é estranho, ou (ii) apenas Adv tem esse traço e ele atrai, diretamente, o pronome relativo e não haveria assim nenhum vestígio em CP.

Para finalizar, o que a autora assume como sendo necessário existir para tornar sua estrutura semelhante às relativas com núcleo nominal e às interrogativas encaixadas acabam sendo muito *ad hoc*, o que não ocorre na outra proposta, visto que ela também terá semelhança com relativas com núcleo e interrogativas encaixadas. Inclusive, nesta proposta a relativa livre para ser mesmo mais “livre”, pois não haveria um núcleo nominal nem explícito nem implícito.

Ambas as propostas utilizam movimento-wh, mas enquanto a proposta de Marchesan precisa postular um D nulo que ela afirma, inclusive, ser algo apenas para as relativas livres, a outra proposta não postula nada que seja único desse tipo de estrutura - caso e papel temático se seguem dessa estrutura e a ideia de c-comando aparece em todas as estruturas sintáticas.

### 3. Considerações Finais

Ao compararmos brevemente as propostas de Marchesan (2012) e Gavioli-Prestes (2008), verificamos que há muito ainda para se discutir sobre essas relativas. Apesar de este artigo ser uma discussão inicial e parcial do que se está discutindo em minha tese que está em andamento, já é possível prever a necessidade de uma descrição estrutural para as relativas livres com um menor número de estipulações *ad hoc*, além de ser necessária uma descrição mais unificada para os diferentes tipos de relativas livres.

Haveria ainda outros pontos sobre as duas propostas a serem discutidas, mas por uma questão de espaço não serão apresentados aqui. No entanto, essas discussões poderão ser verificadas em outros trabalhos.

Um dos pontos que não será discutido de forma mais específica é a comparação das propostas de análises feitas para diferentes tipos de relativas livres. E o outro ponto é a questão de a relativa ser considerada como uma ilha forte, o que não está bem claro na proposta de Gavioli-Prestes (2012). A questão de ilha e das barreiras, precisa ser melhor explicada nessa proposta para que ela apresente aspectos mais adequados de descrição para as relativas livres.

A partir do que foi exposto aqui, assumiremos que a proposta de Gavioli-Prestes (2012) parece ter menos estipulações *ad hoc* do que Marchesan (2012), no entanto, temos muito claramente que tal proposta não dá conta, ainda, adequadamente, dos dados empíricos retratados, principalmente por conta da questão de ilhas.

Para isso, tal proposta será melhor retratada e elaborada em minha tese que está em andamento.

Vale ressaltar ainda que as características essenciais para considerarmos uma relativa livre como tal aparecem nas duas propostas.

#### 4. Referências

BRESNAN, J.; GRIMSHAW, J. The syntax of free relatives in English. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v.9, n.3, p.331-391, 1978.

BRITO, A. M. **A Sintaxe das orações relativas em português**. Porto: Editora da Universidade do Porto; 1991. 279 p.

CAPONIGRO, I. On the semantics of indefinite free relatives. In: KOPPEN, Marjo Van; VOS, de Mark (Ed.). **Proceedings of ConSOLE X.Leiden**: SOELE, 2001. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. Free relatives as DPs with a silent D and aCP complement. In: SAMIAN, Vida (Ed.). **Proceedings of the Western Conference on Linguistics 2000** (WECOL 2000). Fresno, CA: California State University, 2002. p. 140-150.

CÔRREA, L. M. S. **On the comprehension of Relative Clauses: a developmental study with reference to Portuguese**. 290 p. Tese (doutorado) – University of London, LSE, Grã-Bretanha. 1986.

CORREA, V. R. **Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil**. 164 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, S. A. **Sobre a função e a forma de alguns subtipos especiais de orações relativas sem antecedente expresso do português**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

GAVIOLI-PRESTES, C. M. **Fatores determinantes na classificação das orações subordinadas como relativas livres**. 112 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KATO, M. A. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 223-261.

\_\_\_\_\_; NUNES, J. A. A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. In: Nunes, J. (Org.). **Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p.76-98.

KAYNE, R. **The antisymmetry of Syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1994.

KENEDY, E. **Aspectos estruturais da relativização em português – uma análise baseada no modelo raising.** 145 p. Tese (Doutorado) – 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.** Tese de doutorado. 197 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARCHESAN, A. C. **As relativas livres em português brasileiro e os Requerimentos de Compatibilidade.** 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. **As relativas livres no português brasileiro.** 227 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MEDEIROS JR., P. **Sobre sintagmas-QU e Relativas Livres no Português.** 93 f. Dissertação (Mestre) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MOIA, T. **A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso no português.** 163 f. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.