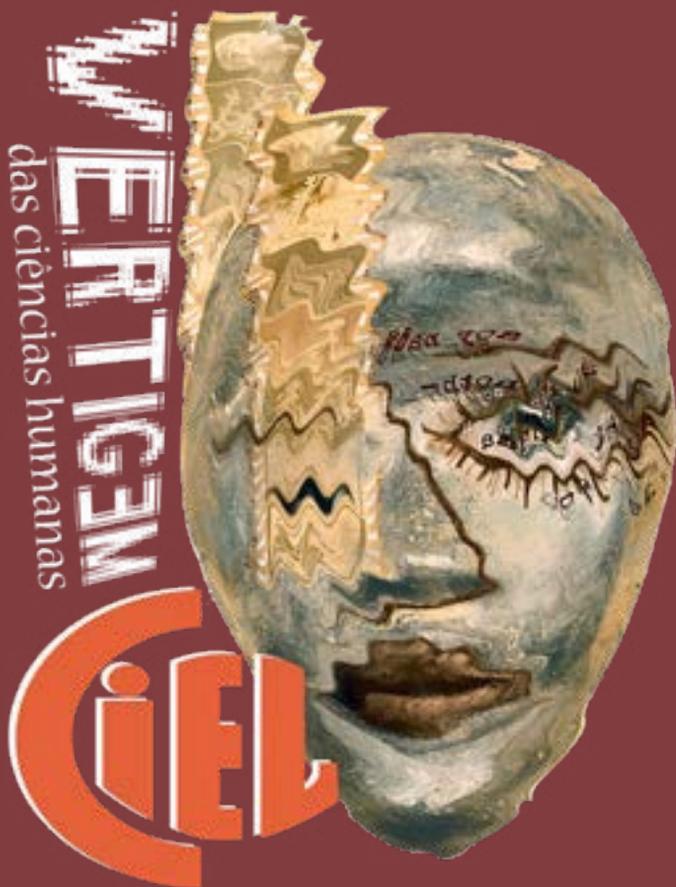


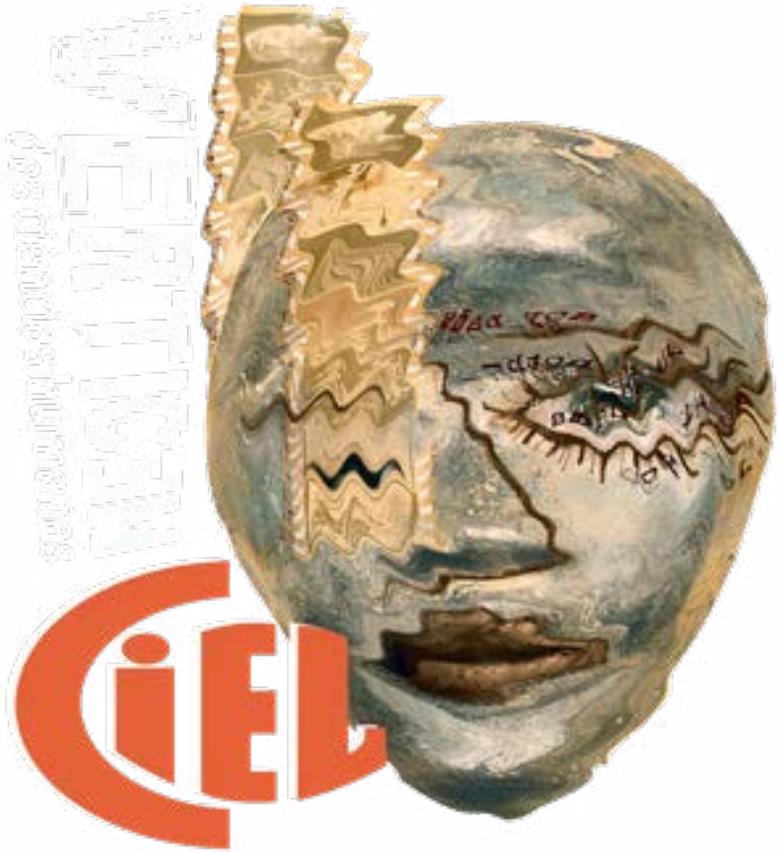
Eunice de Morais
Marina Chiara Legroski
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Valeska Gracioso Carlos
(organizadoras)



Linguagem, identidade e subjetividade:
VERTÍGEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS


Texto e Contexto
EDITORA

ORGANIZADORAS
EUNICE DE MORAIS
MARINA CHIARA LEGROSKI
PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH
VALESKA GRACIOSO CARLOS



Linguagem, identidade e subjetividade
VERTIGEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS

copyright@2018Eunice de Moraes, Marina Chiara Legroski, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Valeska Gracioso Carlos.

Revisão: Thatiane Prochner

Diagramação e Projeto Gráfico: Rosenéia Hauer

Supervisão Editorial: Eunice de Moraes

- 1.
2. L755 Linguagem, identidade e subjetividade: vertigem das ciências humanas[livro eletrônico]/ Eunice de Moraes, Marina Chiara Legroski, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Valeska Gracioso Carlos (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2018.
247 p. E-book PDF

ISBN : 978-85-94441-25-6

1. 1. Línguas – ensino. 2. Letras – formação de professores. 3. Língua estrangeira - currículo. 4. Identidade. 5. Literatura. I. Moraes, Eunice de (Org.) II. Legroski, Marina Chiara (Org.). III. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). IV. Carlos, Valeska Gracioso. T.
2.

1.

CDD: 407

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

Depósito legal na Biblioteca Nacional

O conteúdo desta obra é de responsabilidade dos autores

TEXTO E CONTEXTO EDITORA

CNPJ: 28228473/0001-60

Tel. (42) 98860-5348

textoecontexto.editora@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Dra. Silvana Oliveira (UEPG)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Me. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dra Marly Catarina Soares (UEPG)

Dra. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dra Letícia Fraga (UEPG)

Dra. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dra. Eunice de Moraes (UEPG)

Dra. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dra. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr. Ubirajara Araujo Moreira (UEPG)

Dr. Luís Augusto Fischer (UFRGS)

Dra. Clarisse Ismério (URCAMP)

SUMÁRIO

8

Apresentação

15

Agradecimentos

16

Transformações e vertigens das Ciências Humanas
Eunice de Moraes

SEÇÃO I

ENSINO DE LÍNGUÁ(GENS) E CURRÍCULO

22

Nós, os marginais - o não-lugar do ensino de
Literatura

Resana Apolonia Harmuch

54

O curso de Letras e a formação de professores de
Línguas Estrangeiras no Brasil: desafios curriculares

Ligia Paula Couto

67

Formação de professores de línguas estrangeiras:
desafios e possibilidades

Hamilton de Godoy Wielewicki

78

Ensino Culturalmente Relevante: Linguagem, Currículo e
Diversidade no Ensino Médio

Andreia Lisboa Sousa Johnson

94

New approaches in language teaching for our diverse
world: a case for creating a curricular framework

Ercan Balci

105

You are not the other: infusing culturally responsive
and culturally relevant courses in to traditional
humanities programs

Cynthia Lynne Shelton

SEÇÃO II

TABUS LINGUÍSTICOS E IDENTIDADES

122

Natureza, origem e função dos palavrões:
algumas notas

Renato Miguel Basso

133

Palavrões em vários níveis linguísticos: uma análise
semântica e pragmática

Marina Chiara Legroski

148

Bolsonaro 2018? O C?#@*%&!?

Ligia Negri

158

A conotação negativa da gramaticalização de
intensificadores

Luisandro Mendes de Souza

SEÇÃO III

LITERATURA, HISTÓRIA E SUBJETIVIDADES

171

O mapa do Brasil quinhentista na ficção
contemporânea

Marilene Weinhardt

182

Romancista versus pesquisador

Miguel Sanchez Neto

193

A crítica da comunicação midiática no romance:
de Eça de Queirós a Saramago

Orlando Grossegeisse

215

A subjetividade posta à prova - Ema, entre Augustina e
Oliveira

Patrícia da Silva Cardoso

227

El yo y su corpo. Reflexiones a partir de narraciones
literárias

Cecilia Inês Luque

236

Procesos de racionalización en la narrativa de Sylvia
Iparraguirre

Ana Inês Leunda

APRESENTAÇÃO

AS DISCIPLINAS que constituem os estudos das Ciências Humanas ou Humanidades são conhecimentos organizados da produção criativa humana. O ponto comum entre estes estudos científicos é o interesse pelo desvendamento das complexidades do ser e da sociedade humana, tendo como foco ou objeto de estudo o pensamento e a produção de conhecimento sobre sua condição a partir de discursos e linguagens específicos.

Este caráter múltiplo das Ciências Humanas envolve aspectos teóricos, críticos e práticos em ramos tais como Linguística, Literatura, Gramática e Filosofia; Jornalismo, Pedagogia e Comunicação Social; além dos aspectos subjetivos quando se entra no ramo da produção artística e cultural. Assim, esta edição do Congresso Internacional de Estudos em Linguagem propôs a discussão e a reflexão a respeito do percurso e das transformações da Literatura, das línguas e das culturas em suas múltiplas inter-relações, assinalando o alto grau de importância das investigações científicas nas subáreas das Linguagens, das Identidades e das Subjetividades, as quais são constituintes essenciais das Ciências Humanas em todos os aspectos.

Partindo desta perspectiva, convidamos para proferir palestras e comunicações os estudiosos da linguagem – linguistas, linguistas aplicados, estudiosos da literatura – e os pesquisadores das demais disciplinas das Ciências Humanas, bem como pesquisadores que dialogam com estas disciplinas, como educadores e comunicólogos. A intenção foi de concentrar no evento as principais linhas de investigação sobre os estudos da Linguagem, da Identidade e da Subjetividade nas Ciências Humanas. Os objetivos do evento levaram-nos a investigar sobre o lugar e as contribuições destas subáreas, no cenário global e de globalização contemporâneo. Os textos reunidos neste volume são resultantes destas discussões e reflexões, realizadas durante o referido evento científico.

Justificativa para esta proposta de reflexão é o cenário mundial contemporâneo marcado por movimentos migratórios de motivações variadas e a consequente redefinição dos valores e discursos éticos, morais, culturais e sociais. Por outro lado, num movimento que se supõe contraditório, observa-se ainda o questionamento da relevância das Ciências Humanas em ações políticas governamentais ou não, em que são recorrentes os cortes ou redução de verbas para pesquisadores deste campo de investigação. A sensação de vertigem torna-se inevitável, tanto pela turbulência provocada pelas transformações e atravessamentos nos planos da Linguagem, da Identidade e da

Subjetividade, quanto pela esquizofrênica atitude de descrença e minimização das ciências Humanas dentro deste contexto.

No texto de abertura deste livro, intitulado **Transformações e Vertigens das Ciências Humanas**, Eunice de Moraes se dedica a discutir essa problemática, a fim de situar o tema e os objetivos do II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem.

Os demais textos estão dispostos em três seções, considerando os três eixos direcionadores da temática do evento, ao qual correspondem: 1) Ensino, Linguagem e Currículo; 2) Tabus Linguísticos e Identidade; e Literatura, História e Subjetividades. Delineamos, a seguir, de forma sucinta, cada uma destas seções.

O currículo dos cursos de Letras, a formação de professores e os desafios do trabalho com língua(gens) e diversidades são temas das discussões propostas pela primeira seção deste volume, intitulada **Ensino de língua(gens) e currículos**. Os textos reunidos têm em comum o fato de problematizarem as políticas educacionais em vigência, tanto para o ensino básico como para a formação de professores da área de Letras.

Abrindo esta seção, o texto “Nós os marginais: o não-lugar do ensino de Literatura”, de Rosana Apolônia Harmuch, parte da constatação de que os estudos literários (e, por consequência, também os profissionais que a eles se dedicam) ocupam uma posição marginal na Educação Básica para propor uma reflexão sobre essa marginalidade e como ela se manifesta nos Documentos Oficiais da área, no Exame Nacional do Ensino Médio e no último concurso para professores da Educação Básica do Estado do Paraná, realizado em 2013.

Na sequência, em “Os cursos de Letras e a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: desafios curriculares”, Ligia Paula Couto discute os desafios curriculares que o curso de Letras enfrenta no atual contexto brasileiro, principalmente no que se refere à formação de professores de línguas estrangeiras. Para isso, situa historicamente a formação de professores de língua estrangeira no currículo das licenciaturas e faz uma leitura crítica dos princípios curriculares básicos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como da Lei 13.415.

A formação de professores de línguas estrangeiras (ou adicionais) é também o centro da discussão do terceiro texto, “Formação de professores de línguas estrangeiras: desafios e possibilidades”, de Hamilton de Godoy Wielewicki. O autor faz uma leitura dos embates ocorridos nesse campo, no Brasil das últimas décadas até as medidas recentes – dentre elas a redução de investimentos sociais, a Reforma

de Ensino Médio através de Medida Provisória e a problemática da proposta da Base Nacional Comum Curricular –, e propõe um diálogo capaz de delinear algumas inquietações que afligem a formação de professores, em geral e de línguas, buscando compreender suas raízes e possíveis desdobramentos. De modo proativo, sugere que esse diálogo trace formas de enfrentamento dessas inquietações.

O texto de Andreia Lisboa de Sousa, “Ensino culturalmente relevante: linguagem, currículo e diversidade no Ensino Médio”, aborda uma pesquisa de campo na qual a autora investiga como os professores de Ensino Médio de uma comunidade marginalizada abordam as temáticas: gênero, raça e classe social em sala de aula de língua materna e língua estrangeira, repensando criticamente a cultura como uma ferramenta para ensinar, aprender e interagir na língua alvo.

O quinto texto desta seção, “New Approaches in Language Teaching for our Diverse World: a Case for Creating a Curricular Framework”, de Ercan Balci, trata de novas metodologias e uso de tecnologias para o ensino da língua inglesa. Além de alcançar a proficiência nas quatro habilidades, a saber: ler, escrever, falar e escutar, o autor enfatiza a importância da habilidade cultural no aprendizado de uma língua estrangeira, considerando a diversidade linguística e cultural das comunidades.

Cynthia Lynne Shelton, com o título “You Are Not the Other: Infusing Culturally Responsive and Culturally Relevant Courses into Traditional Humanities Programs”, apresenta uma proposta de implementação dos currículos, com vistas à interculturalidade e às competências globais que possam encorajar a construção e expressão da identidade de alunos dos cursos de Humanas, por meio de suas vozes, suas perspectivas e da realidade e multiplicidade de raças, classes sociais, gênero, sexualidade e etnias em que se encontram. Dessa forma, a formulação das problemáticas e as reflexões realizadas nos textos da primeira seção contemplam desde o ensino básico até o superior. Desdobrando a temática do evento, apresentam contribuições relevantes na discussão sobre o lugar da língua(gem) – mais especificamente da literatura, da língua materna e da língua estrangeira/adicional – e da cultura na construção da subjetividade e das identidades

Na segunda seção, **Tabus Linguísticos e Identidade**, os textos versam sobre os tabus linguísticos e sua relação com a língua e com a identidade dos sujeitos que fazem uso destas estruturas. Como há fatores linguísticos estruturais, contextuais e da construção de imagem social envolvidos na opção pelo uso – ou não – de vocábulos e sintagmas com expressões consideradas tabu, estes textos pretendem

descrever parte das questões que emergem deste tópico.

No primeiro texto, Renato Miguel Basso fala sobre como expressões passam a ser consideradas de baixo calão, considerando que nem tudo o que é tabu necessariamente é tratado como sendo palavrão. Assim, ele faz um panorama histórico e toca até mesmo em aspectos da psicolinguística para explicar a presença regular destas ocorrências nas mais diversas línguas.

Em seguida, o texto de Marina C. Legroski tenta mapear aspectos de vários níveis linguísticos envolvidos no uso do palavrão, que vão desde características morfossintáticas até influências de gênero e classe social na avaliação que falantes fazem destas expressões – e dos outros falantes que fazem uso delas.

Pensando sobre o significado, os textos de Lígia Negri e Luisandro Mendes de Souza englobam os dois lados que são comumente relacionados dentro deste tipo de estudo: Negri, pensando em questões de prosódia e foco, versa sobre um tipo de construção sintática declarativa e aparentemente positiva que sempre é interpretada como uma negação. A autora se debruça sobre expressões do tipo “vou votar nesse cara é uma pinoia”, em que não se expressa linguisticamente nenhuma negação, mas o efeito no discurso é negativo, como se fosse dito “não vou votar nesse cara”. Já Souza observa o valor de intensificador presente em construções como “pra X”, em que “x” pode variar entre palavras de linguagem informal, incluindo palavrões.

Os textos não esgotam o assunto, mas oferecem um panorama bastante diversificado de rumos que as pesquisas podem vir a tomar, bem como apontam para questões de subjetividade presentes em determinados usos linguísticos que revelam que, mais do que uma escolha, a língua que falamos nos atravessa, nos iguala – ou diferencia – e demonstra aspectos de nossa identidade.

Na terceira seção, intitulada **Literatura, história e subjetividades**, a reflexão a respeito do percurso e das transformações da Literatura, bem como de sua relação com a História e o campo das subjetividades estão desenvolvidas em seis textos, que se diferenciam pela focalização do eixo de transformação. No entanto, os autores apontam para uma grande preocupação da literatura contemporânea com o delineamento da perspectiva histórica adotada pela ficção para compor ou revisitar o passado e com a forma como a subjetividade e as relações entre o “eu” e o corpo assumem um grande potencial de questionamento e reflexão sobre a composição narrativa na atualidade.

Neste sentido, no estudo “O mapa do Brasil quinhentista na Ficção Histórica contemporânea”, Marilene Weinhardt afirma que a época em que se desenham as fronteiras de um país é, por definição,

ideal para o exercício da ficção que dialoga com a história. Quando a temática da nacionalidade arrefece, o passado frequentado pelos romancistas sofre outros recortes, mas nem por isso os tempos e os espaços de origem são abandonados de todo. O artigo demonstra que nosso passado colonial permanece sendo lugar de revisitação, ainda que sob outras luzes e outros olhares, fazendo ampla abordagem de romances contemporâneos que elegem esse espaço-tempo, buscando apreender o mapa colonial do Brasil.

Sob perspectiva diversa, no ensaio “Romancista *versus* pesquisador”, Miguel Sanches Neto debruça-se sobre sua identidade sobreposta de escritor e de professor de Literatura, a qual permite a contaminação de procedimentos entre escrita ficcional e a acadêmica. Para Sanches Neto, é produtivo o uso dos conhecimentos de uma área na outra, para produzir deslocamentos e dinamizar potencialidades. O ensaio é uma autoteorização, que discute a natureza pesquisadora do romancista, que investe no subgênero romance histórico, e do profissional que deve saber ir aos documentos, livrando-se posteriormente deles.

Estes dois autores apontam para o fato de que o diálogo da ficção com a história é atravessado pela subjetividade e resulta de um trabalho intenso do romancista tanto no plano da revisitação histórica e literária, que define o espaço-tempo da produção dos romances históricos, quanto em relação ao ocultamento da identidade autoral e da objetividade documental da pesquisa.

A produção literária portuguesa recebe abordagem privilegiada pelos autores Orlando Grossegeisse e Patrícia da Silva Cardoso. O primeiro – com o título “A crítica da comunicação midiática no romance: de Eça de Queirós a Saramago” – revisita obras canônicas como *Os Maias* (1888) e *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984), por considerá-la essencial para uma pedagogia da mídia através da leitura de obras literárias. Grossegeisse observa em *Os Maias* as dificuldades de comunicar o caso de um incesto na alta sociedade lisboeta; e em *O ano da morte de Ricardo Reis* o processo de tomada de consciência política de Ricardo Reis, transcendendo as narrativas e imagens construídas pelos mídia (jornais, rádio, cinema).

Já Cardoso, em “A subjetividade posta à prova – Ema, entre Agustina e Oliveira”, acompanha as duas versões de *Vale Abraão*, o romance de Agustina e a produção do cineasta Manoel de Oliveira, discutindo o modo como a romancista e o cineasta exploram a subjetividade desse ícone da ficção moderna. O ponto de partida para a discussão que o texto apresenta é a opinião de João Bénard da Costa de que a obra literária teria sido como um desafio lançado por Agustina a Oliveira, pois que o romance tem muito pouco de

cinematográfico. Um dos motivos para tanto é o peso da subjetividade no texto fonte, diria um leitor do romance *Madame Bovary*, a partir do qual as obras de Oliveira e Agustina se desenvolvem.

A afirmação de Grossegese de que a “atividade de escritor insere-se na vida cultural e social da sua época” (p. 189) permite-nos observar a interrelação da temática geral dos textos que tratam da produção literária, reunidos neste volume. Marcada pela revisitação do passado histórico ou pela representação dos dramas sociais, e mesmo a produção que explora a subjetividade através da intertextualidade ou da transtextualidade, esta produção resulta das relações do escritor com o seu tempo-espaço, de sua percepção do mundo.

Encerramos, portanto, esta seção com duas contribuições de autoria argentina: “*El Yo y su cuerpo. Reflexiones a partir de narraciones literarias*”, de Cecilia Inés Luque; e “*Procesos de racialización en la narrativa de Sylvia Iparraguirre*”, de Ana Inés Leunda. As autoras tratam das representações dos corpos como ficções políticas. Cecilia Luque apresenta estudo comparativo entre o conto “Teleco, o coelhinho”, de Murilo Rubião (Brasil) e *Doquier*, de Angélica Gorodischer (Argentina), observando o modo como pensamos a relação do “eu” e a materialidade corporal à que está associado. A autora enfatiza a ideia de nomear como forma de refletir sobre esta relação.

Ana Leunda, por sua vez, apresenta como eixos do trabalho as relações entre corpo/raça/política/memória nos processos de racionalização na narrativa de Sylvia Iparraguirre. O objetivo do texto é pensar a obra da escritora a partir do cruzamento entre fotografia e literatura, o que implica também um diálogo entre narrativa e antropologia.

Os textos desta seção, como pudemos observar, tratam tanto das relações entre identidade autoral e suas produções literárias, quanto do modo como a literatura se relaciona com outras artes e outras linguagens, sendo sempre produto cultural inserido em um contexto social e histórico. Em essência, a literatura é investigada por suas interrelações discursivas e por seu caráter estético e subjetivo.

No todo deste volume, os textos nos permitem observar e assinalar a preocupação dos autores com as transformações nos campos do ensino, das relações da literatura com outras linguagens, bem como com a necessidade de rediscutir as questões relativas aos tabus linguísticos. Há, nessas perspectivas de pesquisa, um voltar-se diretamente e objetivamente para questões de alta preocupação da sociedade contemporânea sobre a valorização do ser, em sua subjetividade e individualidade, para a construção de uma coletividade harmônica.

A partir de uma visão global dos textos publicados neste volume,

apresentamos uma resposta à percepção do necessário e urgente aprofundamento dos debates sobre a linguagem/textos transversais, reveladores das permanências e transformações individuais, sociais, culturais e políticas implicadas na relação local/global e nas distintas performances de identidades. Nesse sentido, o CIEL acolheu e, traz a público, trabalhos científicos que discutem sobre linguagens/textos em relação às bases epistemológicas e às perspectivas teóricas das Ciências Humanas, incluindo neste rol, por exemplo, o processo de globalização, os diálogos interculturais e as políticas linguísticas, sociais, culturais e de ensino, bem como o percurso histórico de permanências e transformações nestes campos de investigação, de modo a revelar o pensamento crítico e teórico contemporâneo sobre a configuração da produção literária, artística, científica e cultural.

As organizadoras

AGRADECIMENTOS

NA CONDIÇÃO DE COORDENADORA DO CIEL em 2017, agradeço aos colegas e alunos que estiveram diretamente envolvidos na organização do IX Ciclo e II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Juntos, tornamos possível essa realização. Fomos voluntários do Congresso Internacional de Estudos em Linguagem de 2017 e vestimos a camisa que adornou a UEPG com humildade, mas com impetuosidade, pois os tempos são de pedra para as Ciências Humanas, Letras e Artes. Aos nossos monitores, orientados e integrados pelos alunos do Diretório Acadêmico de Letras (DALET) e aos professores do Departamento de Estudos da Linguagem – DEEL/UEPG – que se empenharam, entre tantas outras atividades acadêmicas, para o bom andamento desta realização, muito obrigada! Agradeço especialmente à coordenadora adjunta Marina Legroski; à Comissão de Infraestrutura: Mariza Túlio, Isabel V. Marson, Márcia Cristina do Carmo e Lucan Moreno; à comissão de cerimonial: Ione Jovino; às tesoureiras Valeska Gracioso Carlos e Silvana Oliveira; à comissão de divulgação e atividades culturais: Fabio Augusto Steyer; ao *designer* do evento Jhony A. Skeika; à comissão de editoras e lançamento de livros: Sebastião L. dos Santos e Dilma Heloisa Santos; aos membros da comissão científica que realizaram com seriedade e cuidado as avaliações por pares dos resumos e dos textos para os anais do evento. Destaco os nomes das professoras Pascoalina B. Saleh, Leticia Fraga, Ione Jovino, Diego Gomes do Valle, Maristela Carneiro, Simone Petry, Cecilia Luque, que avaliaram número expressivo de submissões, sempre com a mesma responsabilidade e interesse pelo trabalho desenvolvido. Quero lembrar ainda as professoras Melissa Freitas, Karen Fadel e Rosângela Schardong que gentilmente fizeram ou auxiliaram nas traduções dos textos dos palestrantes estrangeiros e a professora Rúbia Carla da Silva pelo empenho na contratação e coordenação dos intérpretes de Libras. Meu reconhecimento e gratidão é enorme a todos que, mesmo indiretamente, se envolveram ou apoiaram a organização. À CAPES, pelo importantíssimo auxílio financeiro, e à Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo apoio administrativo, logístico e de transporte.

TRANSFORMAÇÕES E VERTIGENS DAS CIÊNCIAS HUMANAS

*Eunice de Morais*¹

DESDE OS SÉCULOS XVIII e XIX, as Ciências Humanas enfrentaram o desafio de responder às grandes questões sobre a humanidade: revelar sua identidade, demarcar seu lugar no universo e suas relações objetivas e subjetivas com a vida condicionada social e culturalmente, no contexto de cada época. Crises e mudanças, vitórias e tragédias exigiram o comprometimento das Ciências Humanas na mobilização para compreender tempos felizes ou conturbados e projetar as vias de esperança e de ação. Como já afirmamos na apresentação deste volume, as disciplinas que constituem os estudos das Ciências Humanas são conhecimentos organizados da produção criativa humana. O ponto comum entre estes estudos científicos é o interesse pelo desvendamento das complexidades do ser e da sociedade humana, tendo como foco ou objeto de estudo o pensamento e a produção de conhecimento sobre sua condição a partir de discursos e linguagens específicos.

No século XX, as Ciências Humanas sedimentam-se como Ciência original e edificam fundamentos para compreender a história humana a partir de dimensões atualizadas, questionando certezas até então vistas como inabaláveis, conquistando legitimidade científica e acadêmica. Já no princípio deste século, Freud anunciava a importância do inconsciente como a dimensão oculta da personalidade e explicava o enigma do sonho como via reveladora do desejo. Desvendam-se assim, campos e temas especiais da vida; cresce o interesse pela investigação sobre a singularidade das diversas culturas e a natureza pessoal e social do homem ganha confiabilidade através da expansão das teorias psicanalíticas.

Neste século, tanto a Primeira Guerra Mundial quanto a Segunda Guerra são momentos consternadores da história da humanidade e abalam as esperanças de se construir um mundo novo e estável. Segundo o Professor Antônio Chizotti, após estes episódios trágicos, novas teorias procuraram superar os estigmas da desgraça, das atrocidades e dos extermínios e ampliar a explicação dos horizontes da realidade humana e da sociedade: a Filosofia, a

¹ Eunice de Morais defendeu tese de doutoramento na UFPR em 2019 e é professora adjunta dos cursos de Letras da UEPG desde 2012 e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UEPG. Atua especificamente na área de Estudos Literários, desenvolvendo pesquisas voltadas para as produções da Ficção Histórica contemporânea. Foi coordenadora do CIEL em 2015 e 2017.

Educação, a Sociologia, a Economia, a Antropologia, a Linguística, os Estudos Literários entre outras nascentes ciências, trouxeram aportes originais à compreensão das diferenças e das especificidades de cada ser humano e das diversidades culturais de povos, dos territórios e dos modos de viver. Ainda de acordo o professor Chizotti, um “projeto cultural prometia romper com o dogma do monopólio cultural: o multiculturalismo surgia como uma proposta política capaz de levar ao reconhecimento das culturas minoritárias nos estados-nação” (CHIZOTTI, p.11).

Em 1990, temos o início de uma década assinalada pelo encerramento da guerra fria e conseqüente dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A instauração do processo de globalização da economia tornará possível o afloramento das ciências cognitivas e o avanço da neurociência, propiciando o surgimento de projetos europeus e norte-americanos voltados para o caráter fisiológico e original do conhecimento humano. Ainda no desfecho desta década, o processo de globalização do capitalismo dará nova dinâmica ao mundo científico através de: inovações nas formas de divisão do trabalho e das técnicas de produção e pesquisa; exigência de maior especialização do conhecimento e da expansão da pesquisa industrial e acadêmica; possibilidade de difusão digital aberta e instantânea das produções científicas e a profissionalização de educadores e pesquisadores. Por outro lado, o mesmo processo de globalização, como afirma Chizotti, irá aumentar exageradamente a competitividade científica internacional e expor as contradições do trabalho, da ciência, da riqueza e da miséria de muitas vidas. “As ciências humanas foram desafiadas a encontrar explicações fundamentadas, teorias compreensivas e revelar os caminhos viáveis para uma vida coerente com o momento” (CHIZOTTI, p.12).

O contexto atual revela que ainda estamos diante deste grande desafio. A possibilidade de ampla e instantânea difusão digital das produções científicas aumentou as possibilidades de acesso à informação e de difusão da mesma, o que seria ideal, não fosse a utilização indiscriminada dos mesmos meios para difusão das chamadas *fakenews*. Além disso, o acesso livre aos conteúdos e a livre produção e reprodução das informações, no meio digital, provoca insegurança, dúvidas, sobre a validade dos conteúdos difundidos. Parece-nos que aquela exigência do conhecimento mais especializado, observado na década de 1990, se dissolveu diante do número absurdo de publicações de pesquisas acadêmicas, nos mais diferentes níveis do conhecimento científico. Tornamo-nos pesquisadores desvairados, dependentes de uma tabela de pontuação imposta por órgãos de fomento de pesquisas e produção. Por outro lado, a emergência de novos polos nacionais e

regionais de pesquisa, de produção e de difusão dos conhecimentos trouxeram autores e temas que revigoraram as ciências humanas.

Com o processo de globalização intensificado, o desafio de explicar cientificamente o que estamos vivendo, torna-se essencial para as ciências humanas. A Literatura, as artes em geral, a Linguística, a Pedagogia, a História, buscam revelar os caminhos para compreender o ser contemporâneo e suas relações com o mundo.

No dia 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque, o atentado às Torres Gêmeas, foi a expressão clara de um novo período de conflito, de militarização internacional, de contestação e repressão, no mundo globalizado e marcado pela fácil mobilidade e pela concentração de riquezas, propiciadas pela competição internacional. As Guerras regionais: Iraque, Iugoslávia, Afeganistão assinalam a condição humana globalizada como mazelas do convívio universal, provocado pelos grandes movimentos migratórios, que, a partir daí, serão intensificados. Diante desses movimentos, destaca-se ainda mais a importância dos estudos que investiguem, teorizem, fundamentem cientificamente as transformações sociais e as comunidades imaginárias que se formam fora do seu contexto cultural e de seu espaço original.

Após este breve percurso histórico, em grande parte possibilitado pela leitura do texto do professor Antônio Chizotti, entendemos a importância do aprofundamento das discussões a respeito dos usos da linguagem e da transversalidade dos textos e discursos que reafirmam permanências e transformações individuais, sociais, culturais e políticas na relação local ou global e nas diferentes possibilidades de performances das linguagens e identidades. O cenário mundial contemporâneo justifica esta proposta de reflexão, pois é marcado por movimentos migratórios de causas variadas e a consequente redefinição dos valores e discursos éticos, morais, culturais e sociais; e, por outro lado, num movimento que se supõe contraditório, observa-se o questionamento da relevância das Ciências Humanas em ações governamentais, portanto, políticas, em que são recorrentes os cortes ou redução de verbas para pesquisadores neste campo de investigação. A sensação de vertigem torna-se inevitável, tanto pela turbulência provocada pelas transformações e atravessamentos nos planos da Linguagem, da Identidade e da Subjetividade quanto pela esquizofrênica atitude de descrença e minimização das Ciências Humanas que, a passos acelerados, se agrava a cada dia.

Na última década, a globalização; o declínio de grandes ídolos da história; as críticas aos intelectuais como protagonistas das grandes causas; a emergência de novos centros e grupos de investigação trouxe uma concepção mais aberta aos temas e aos problemas emergentes.

Essas transformações sociais e filosóficas evidenciaram e continuam a evidenciar um pluralismo mais abrangente às pretensões de explicação da realidade, bem como evidenciam a necessidade de implementação de novas técnicas e relações de ensino-aprendizagem, que levem em consideração essas mesmas transformações. Diante desse contexto, é preciso compreender e aceitar que o conhecimento não é privilégio de um grupo ou segmento social e ampliar os métodos e os processos de investigação em ciências humanas.

Além disso, a avaliação qualitativa da produção acadêmica e científica que hoje impera no Brasil, mostra-se ineficiente no sentido de que gera uma corrida frenética de pesquisadores que publicam textos e livros que, embora estejam amplamente divulgados pela mídia globalizada, não possuem leitores. Assim, temos uma grande quantidade de pesquisas lançadas num ventilador que não alcança seu objetivo principal, qual seja, difundir a informação e a inovação científica, mas que alcança e muitas vezes supera a pontuação exigida pelos órgãos de incentivo e fomento à pesquisa. Neste sentido, entendemos que as pesquisas na área das Ciências Humanas, Letras e Artes, embora atuantes em perseguir e cumprir o desafio que o contexto contemporâneo nos impõe, muitas vezes não se faz ouvir. Como democratizar efetivamente o conhecimento publicado em tantas revistas acadêmicas e mesmo em livros como este que ora publicamos?

A pergunta que fazemos, portanto, é: qual o lugar das Ciências Humanas no cenário atual? Se a entendemos como essencial para a compreensão e projeção das vias de esperança e ação em contextos diversos e para o desvendamento do ser humano em suas identidades sociais, culturais e políticas, como justificar as reduções de investimentos e o baixo reconhecimento aos profissionais das áreas, no contexto contemporâneo? Devemos concordar com Chizotti que “em tempos de crise, muitos promotores das transformações sociais recorrem, ainda, ao pragmatismo de William James: as ideias não são verdadeiras ou falsas; elas são ou não são úteis, apenas sustentam crenças funcionais relativas à eficácia da ação” (CHIZOTTI, p.15). Para os mesmos, o preceito da utilidade torna-se o item necessário para o crescimento econômico e para a competição internacional, e o fundamento capital para qualquer conhecimento científico. As Ciências Humanas não produzem um objetivo consumível, por isso, são vistas como infrutíferas. Em nossa visão, elas são, pelo contrário, mais do que nunca, indispensáveis à construção de uma compreensão aberta e empática da diversidade da vida e à crítica prudente e criadora das múltiplas possibilidades culturais da sociedade. De acordo com o professor Antônio Chizotti:

As promessas e as esperanças dos conhecimentos atuais, dos seus resultados e riscos, das suas perspectivas e possibilidades, provocam as ciências humanas a restaurar a capacidade humana de dar respostas ao desafio dos tempos, à hegemonia financeira, às fraturas políticas e sociais - como as desigualdades -, à crise da democracia representativa, às reivindicações identitárias, ao terrorismo, à migração forçada e à globalização de um mercado não só de bens, de serviços, de tecnologias, mas também de pessoas, de cultura, de lazer, de amor, que se somam à regulação da procriação e da fecundidade humanas, aos novos modelos de família e de trabalho, à preservação do planeta e à distribuição da riqueza. Questões que transporão os recintos acadêmicos e estarão no cotidiano das pessoas interligadas pelas tecnologias móveis.

O alcance da mídia impressa e visual sobre temas atuais torna a pesquisa cada vez mais relevante para usuários que, surpreendidos com questões que afetam seu cotidiano, buscam profissionais das Ciências Humanas, inquirindo sobre a pertinência de problemas suscitados por novos campos do conhecimento, sobre a validade de novos paradigmas epistemológicos ou a consistência dos novos suportes ao conhecimento humano.

Nesse sentido, o Congresso Internacional de Estudos em Linguagem propôs, em 2017, ampla discussão sobre linguagens, textos ou obras Literárias em relação com as bases epistemológicas e as perspectivas teóricas das Ciências Humanas. Incluímos neste rol, por exemplo, o processo de globalização, os diálogos interculturais e as políticas sociais, culturais e de ensino, bem como o percurso histórico de permanências e transformações nestes campos de investigação, de modo a revelar o pensamento crítico e teórico contemporâneo sobre a configuração da produção artística, científica e cultural. Nosso objetivo, neste evento, foi de refletir sobre os estudos da Linguagem, da Identidade e da Subjetividade nas Ciências Humanas, Letras e Artes assim como o lugar e as contribuições destas subáreas no cenário global e de globalização contemporâneo. Objetivo este que agora se estende a esta publicação que reproduz quase integralmente as palestras proferidas naquele momento. Esperamos que estes textos cheguem aos leitores e aos novos pesquisadores interessados em compreender as transformações sociais e culturais e contribua com o desafio enfrentado pelas Ciências Humanas neste momento de vertigem.

SEÇÃO I



ENSINO DE LÍNGUA(GENS) E CURRÍCULO

NÓS, OS MARGINAIS - O NÃO-LUGAR DO ENSINO DE LITERATURA

*Rosana Apolonia Harmuch*¹

O leitor ideal não segue uma história: participa dela. (...) Depois de fechar o livro, o leitor ideal sente que se não o tivesse lido o mundo seria mais pobre. (...) Ao ler um livro de séculos atrás, o leitor ideal sente-se imortal. (...) Robinson Crusoe não é um leitor ideal. Lê a Bíblia para encontrar respostas. Um leitor ideal lê para encontrar perguntas. (...) A literatura não depende de leitores ideais, mas apenas de leitores suficientemente bons.

Alberto Manguel

Sempre que nos propomos a falar/escrever sobre Literatura parece impossível escapar ao clichê de começar tentando demarcar algum território. É como se fosse necessário explicar qual o sentido de nos dedicarmos a manifestações culturais que parecem não convencer a muitos de sua importância. E na sequência, quase sempre, resvalamos em mais um clichê: a sociedade contemporânea despreza o vagar em nome da pressa e da velocidade, de modo que o espaço para a literatura e suas exigências tende a diminuir². Não demora muito para chegarmos a alguns dos culpados. Um dos preferidos: os chamados males da tecnologia, em especial o tempo excessivo gasto nas redes sociais, uma capacidade de concentração de não mais do que alguns segundos, um desprezo acintoso pelas fontes da informação etc. Quase que inevitavelmente esse raciocínio se encerra com uma melancólica lamentação, especialmente em relação

¹ Possui graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, Guarapuava, mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente é professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa e atua principalmente nos seguintes temas: literatura portuguesa (séculos XIX, XX e XXI), Eça de Queirós, e ensino de literatura. É também docente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da mesma instituição.

² O menosprezo pela Literatura é um dos sintomas de uma crise perceptível em um nível maior. De acordo com Alberto Manguel: “Em nossa época, para criar e manter a engrenagem forte e eficiente do lucro financeiro, escolhemos coletivamente a velocidade em vez da lentidão deliberada, respostas intuitivas em vez da reflexão crítica detalhada, a satisfação de conclusões automáticas ao alcance da mão em vez do prazer da concentração e da tensão entre as várias possibilidades que não exigem um fim conclusivo. Se o lucro é a meta, a criatividade deve sofrer”. (2009, p.25).

aos mais jovens e às gerações futuras, todos condenados à ignorância. Dito isso, preciso registrar que também não escapei totalmente a esse começo que parece mesmo repetitivo, mas que creio ser, com alguma generalização, uma consequência de alguns fatores concretos. Para refletir sobre essa concretude, preciso também demarcar território: a Literatura a que me refiro, prioritariamente, neste texto, não se desvincula da que faz parte da formação de futuros professores dessa área. Ou seja, minhas reflexões e preocupações se originam na minha formação como professora de Literatura e na de meus alunos que, como eu, escolheram a Licenciatura em Letras. Partilham, portanto, das dificuldades e das alegrias de oferecer tempo e energia àqueles que nos são confiados todos os anos³ e com os quais temos o compromisso de criar oportunidades de contato com a Literatura.

Um dos fatores concretos que contribui para a atmosfera, como eu disse, de necessidade de repetição, é que a Literatura só alcança *status* de disciplina independente na Educação Superior, nos cursos de Letras. Na Educação Básica, ela aparece de forma mais específica apenas nos anos finais, no Ensino Médio⁴ e, ainda assim, como parte de outra disciplina, a Língua Portuguesa. É possível ver isso de forma otimista, já que dentre todas as manifestações artísticas ela é a única a ganhar algum espaço (mais ou menos) delimitado na grade (as outras ficam embaralhadas na disciplina de Artes). Por outro lado, é preciso lembrar que essa associação partiu em boa parte do fato de se conceber a Literatura como exemplo do bom uso da língua. Estudá-la era entendido como uma oportunidade para se conhecer os mecanismos de funcionamento da língua em seu nível, digamos, superior⁵.

Assim, na Universidade formamos professores para uma disciplina que não existe, para a qual não são abertas vagas de concurso, por exemplo. Nessa condição, não causa tanto espanto que estejamos todos, o tempo todo, fazendo questão de reiterar qual é o lugar que a Literatura ocupa e qual achamos que ela deveria ocupar no cotidiano

3 Naturalmente, nem todos os licenciados em Letras darão aulas de Literatura, mas saem das Universidades chancelados para tal. O compromisso, portanto, dos professores da área e dos indivíduos que a escolheram é o mesmo.

4 Como se sabe, há uma reforma do Ensino Médio em curso no Brasil, mas não há indícios de que a situação da área de Literatura venha a sofrer alterações. Além disso, é preciso destacar que a reforma não foi discutida com a comunidade, em especial com professores e alunos, de modo que pudéssemos opinar sobre ela. Também está em curso, desde 2015, a tentativa de produção e instituição de uma Base Nacional Comum Curricular. O Conselho Nacional de Educação recebeu, em abril de 2017, a versão que se pretende final desse documento e está em fase de produção de um parecer para o Ministério da Educação.

5 Durante muito tempo, as gramáticas usadas nos cursos de Letras e, conseqüentemente, pelos professores da Educação Básica tinham essa premissa: utilizar trechos de obras literárias para exemplificar conceitos. A de Domingos Paschoal Cegalla é um bom exemplo dessa utilização da Literatura como modelo de escrita. Há diversas edições, inclusive uma de 2009, da Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. A primeira edição é de 1964.

de nossos alunos e, por consequência, da sociedade em geral⁶.

Outro dos fatores concretos a nos levar à permanente repetição diz respeito ao fato de que o senso comum alçou a Literatura a um lugar esquizofrênico. Explico: se há uma permanente queixa dos profissionais envolvidos com a Literatura de que poucas pessoas de fato leem, poucas pessoas de fato encontraram um lugar para a Literatura em suas vidas, de que dar aulas de Literatura significa muitas vezes trabalhar com alunos que tentam o tempo todo encontrar meios de fugir do texto literário (buscando formas mediadoras alternativas, como resumos e filmes), por outro, há um discurso (e apenas isso: um discurso) que insiste em reiterar o quanto devemos todos ler e ler muito, porque isso nos torna melhores, mais preparados para a vida, inclusive nos torna melhores usuários da língua etc. No ambiente escolar, pais de alunos repetem com ênfase que incentivam a leitura, que sempre que podem compram livros para os filhos, que lamentam que eles fiquem tanto tempo conectados às redes sociais, que estão, portanto, fazendo a parte deles. Uma possível pergunta a ser feita a esses pais é que lugar a leitura ocupa na vida deles. Ou outra, quantas vezes os filhos os viram lendo algo que não fosse uma obrigação motivada pelo trabalho, ou seja, com que frequência os incentivadores da leitura efetivamente leem porque sentem vontade de fazê-lo, porque gostam, porque entendem essa atividade como sendo prazerosa e importante? Como as respostas são bastante óbvias, somos levados à constatação de que a esquizofrenia se manifesta muito concretamente: ler é importante, mas apenas na escola. Nos outros espaços da vida, não.

Dito de outra forma, a repetição vazia de que ler é fundamental não ajuda muito, mas também não ajuda que fiquemos no campo das lamentações. Refletir sobre esse estado em que a área de Literatura se encontra é uma forma de intervenção importante, na medida em que a compreensão um pouco mais acurada nos permite a realização de um trabalho mais atento e eficiente com a fatia que nos cabe nesse processo. Escrever este texto é, assim entendo, parte da minha tentativa de contribuir.

⁶ Outro aspecto que tem incomodado bastante os estudiosos diz respeito ao já muitas vezes anunciado 'fim' da Literatura. Não é o meu foco de interesse aqui, mas o artigo 'O "fim da literatura"', da professora Leyla Perrone-Moisés, apresenta uma reflexão importante sobre isso, em especial sobre as condições de produção: "A literatura se tornou coisa do passado. Será? Nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura, não estamos falando da mesma coisa. A literatura a que nos referimos é a que se manifesta em determinados textos, escritos numa linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente. Na profusão de obras atualmente publicadas, quantas correspondem ainda a essa definição?" (2016, p.25)

Para organizar o discurso, parto da premissa de que as questões propostas pelos concursos, sejam os vestibulares, seja o Enem, sejam os concursos públicos para contratação de professores são uma forma (dentre outras) de as instituições registrarem para a comunidade que as acolhe e, em muitos casos as sustenta, como elas entendem cada uma das áreas de conhecimento presentes nas provas. As entidades responsáveis por essas provas são, via de regra, as próprias Universidades e/ou Institutos criados por elas. No caso do Enem, o responsável é o Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

De posse dessa premissa, refletir sobre o modo como a Literatura é cobrada nesses concursos tem o intuito de apresentar algumas hipóteses sobre o que as questões propostas revelam a respeito do modo que a Literatura é entendida. Por consequência, o interesse é balizar que direcionamento a concepção de Literatura, perceptível a partir das questões, oferece à comunidade, em especial a professores e alunos.

Para seguir com o texto, é preciso que se registre que o objetivo do Ensino Médio não é, e nem poderia ser, apenas aprovar alunos no vestibular ou no Enem, mas também é preciso que se diga que, quer gostemos ou não, essas provas interferem no cotidiano escolar de maneira muito mais efetiva do que talvez o elaborador ou a equipe de elaboradores das questões imagina. Meu entendimento é que essa é uma questão política e um dos argumentos que fundamenta essa afirmação é o fato, por exemplo, de que o Enem não mantém uma lista de livros de Literatura a serem lidos para as provas. Somado ao fato de que muitas Universidades utilizam as notas do Enem como mecanismo de ingresso, em substituição parcial ou mesmo total a seus processos seletivos, temos como resultado que a abordagem da Literatura na Educação Básica tende cada vez mais para o que predomina nesse tipo de prova: uma forma de leitura que prescindem da obra literária, uma forma de leitura que podemos chamar de funcional, em que a compreensão do texto basta, de modo que as especificidades do texto literário não são consideradas. E se a Literatura (consequentemente seu ensino) é colocada em situação de marginalidade, quiçá de apagamento, temos uma sociedade que nos diz ser esse o lugar dela. Ou seja, é uma sociedade à qual não interessa que pessoas em formação tenham acesso a um patrimônio cultural que, para muitos, é um direito. A alusão que faço é evidente: refiro-me ao famoso texto de Antonio Candido, 'O direito à literatura', com o qual, claro está, concordo. O ponto de partida do pesquisador nesse texto é a relação entre literatura e direitos humanos. É pensar em direitos humanos

significa, ainda segundo Antonio Candido, considerar que aquilo que é indispensável para nós precisa ser assim considerado também para o outro. E se é preciso um grande esforço para que nos eduquemos para essa consciência, no campo da Literatura isso não é diferente, embora:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde (...). Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p.174)

Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental na sociedade, na medida em que é, para a imensa maioria das nossas crianças e jovens, o único lugar em que terão acesso a essas produções. A escola é o espaço democrático por excelência, o que implica em ser, também, um espaço de luta por uma sociedade mais justa que pressupõe, portanto, que “o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p.193).

Infelizmente, os entraves a esse acesso são muitos. Um deles é, repito, tratar a Literatura apenas como um sinônimo de leitura. Mais que simplificar, isso implica em confundi-la ou desvirtuá-la. Da mesma forma, tratá-la como uma questão de gosto é condenar, de antemão, todo o trabalho e, por conseguinte, os professores, ao fracasso, na medida em que não é possível supor (embora muitos o façam) que, por exemplo, numa classe de Ensino Médio, com 40, 45 alunos, um profissional de Letras vai conseguir torná-los todos, ao final, seres gostantes de Literatura. Vide a epígrafe que escolhi para este texto. Nela, Manguel diferencia o leitor ideal do bom leitor. No conjunto que compõe o primeiro grupo, estarão aqueles para quem a leitura é parte da vida, é uma necessidade. São aqueles que costumo dizer em minhas aulas que não conseguem sair de casa sem um livro (não importa em que suporte). Aqueles para quem os dias podem se tornar um pouco melhores se mesmo nas mais ínfimas oportunidades eles puderem sacar um livro. Sabemos todos que esses são poucos. Mesmo entre os professores de Literatura não temos tantos desses leitores ideais. Mas há os suficientemente bons leitores e se eles não existissem a Literatura estaria em condições ainda piores. Esses são os que têm uma convivência pacífica com a Literatura, não exatamente uma necessidade furiosa como os ideais, mas leem com eficiência e até mesmo com algum prazer. E há, é claro, os equivocados, como Crusoé, citado por Manguel, que tentam fazer leituras que podemos chamar de

produtivas. São os pragmáticos, os que precisam de respostas rápidas e supostamente confiáveis. São bons consumidores de textos religiosos e dos chamados textos de autoajuda, mas não apenas. Gostam também de narrativas com muita ação e com a tão proclamada mensagem. É o grupo que movimenta muito dinheiro no mundo todo. Por fim, a epígrafe não os menciona, mas eles são maioria: os componentes do grupo dos que não leem. E ponto. Para os profissionais da Literatura resta encontrar maneiras de conviver com essas diferenças e cumprir com generosidade e eficiência, se possível com alguma alegria, o seu papel social nesse contexto. E aí, além das questões mais específicas inerentes à profissão, é preciso uma consciência muito clara de que atuar no ensino de Literatura é exercer uma atuação política. Entender o que nos cabe no processo de formação de nossos alunos, sejam eles do Ensino Médio ou dos cursos universitários de Letras, é interferir, portanto, em um processo político.

Assim, se lá no início deste texto, no título, a concepção de Literatura como sendo marginal na formação dos nossos alunos possa ter parecido exagerada ou mesmo equivocada, infelizmente é preciso admitir que essa é a condição dela. E é assim, inclusive do ponto de vista dos documentos oficiais da área. Na configuração anterior ao ano de 2012, as áreas de conhecimento, propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais incluíam a Língua Portuguesa ⁷, disciplina responsável por formalizar o trabalho com a Literatura. A partir de 2012, as áreas do conhecimento passaram a ser quatro: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias. Esta última foi a que recebeu a incumbência de incluir o estudo da Literatura como um de seus objetivos, mantendo o nome de Língua Portuguesa, ou seja, mesmo quando a proposta foi a de repensar as áreas, para os estudos de Literatura nada mudou. Sem o status de disciplina, a Literatura permaneceu como uma espécie de apêndice.

Se quisermos uma perspectiva histórica, podemos retroceder um pouco mais no tempo e chegarmos ao século XIX, quando Retórica e Poética era a disciplina que incluía a leitura literária. Segundo a professora Luft:

Até 1869, o ensino do Português era insignificante na escola secundária, na qual predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o Latim. A leitura literária, dividida por gêneros e base do ensino de latim e grego, era ensinada nas aulas de Retórica e Poética, modelos do 'bem falar e do bem escrever', prestando-se ao aprendizado de discursos orais e escritos.

⁷ As outras eram História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Biologia, Inglês, Artes, Espanhol, Educação Física e Matemática.

Ensinar a ler significava ensinar a ‘ler bem’ em voz alta, com fluência.

As lições de Retórica eram baseadas nos gêneros definidos por Aristóteles em sua *Arte poética*. Com o passar do tempo, também o romance histórico e a novela foram incorporados às lições. Nas aulas de Poética, textos literários, inclusive de literatura brasileira eram alvos de estudo por meio dos *Quadros da literatura nacional*, de Francisco de Paula Menezes, substituído em 1857 pela *História da literatura portuguesa e nacional*, a qual conferiu pela primeira vez uma perspectiva histórica à literatura, introduzindo a ‘vertente historicista’ no ensino secundário (2014, p.100).

A pergunta é quanto avançamos desde o pragmatismo do aprender a falar e a escrever bem, por um lado, e da história da Literatura por outro? É possível apontar algumas respostas com base no que dizem os documentos oficiais da área publicados a partir de 2000, para centrarmos nossa atenção no século XXI. Infelizmente, o que temos é que eles se incumbiram de registrar, com bastante clareza, o desaparecimento da Literatura. Considerada uma prática discursiva como qualquer outra, entendeu-se que não era necessária uma abordagem exclusiva para o texto literário.

Trata-se dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, PCNEM, de 2000, que, em nome de uma desejada interdisciplinaridade, alçaram a palavra *linguagem* ao patamar mais elevado, sem nenhuma distinção para o caso da linguagem literária. Essa concepção se agrava ao longo do documento com diversos e evidentes equívocos teóricos e metodológicos em relação à Literatura e seu ensino. Uma explicação possível, mas lamentável, para essa condição é a ausência de um profissional da área na elaboração do texto. Educação, Artes, Psicologia e Engenharia Elétrica são as áreas dos responsáveis pelo texto⁸.

As considerações sobre esse polêmico texto podem se alongar e não é esse o meu objetivo aqui, mas, exemplifico com uma afirmação bastante preocupante: “*os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura*” (BRASIL, 2000, p.18, grifo meu). A questão é: como seria possível colocar a Literatura/História da Literatura em segundo plano se não há previsão de um primeiro? Se ela, como dito, ‘*integra-se à área de leitura*’, não temos propriamente

8 Compuseram a equipe os seguintes professores doutores: Isabel Gretel M. Érez Fernandes, Mauro Gomes de Mattos, Marcos Garcia Neira (Educação), Maria Felisminda de Resende e Fusari (Psicologia), Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz (Artes) e Marcos Alberto Bussab (Engenharia Elétrica).

espaço distinto para a Literatura. O texto funde (ou confunde) o ato de ler com o ato de ler Literatura, habilidades distintas e que exigem o domínio de ferramentas também elas distintas.

A professora Eliane Yunes fez coro a diversas vozes que se insurgiram contra esse tratamento dado à Literatura:

As propostas dos PCNs, (...) em formato a ser imitado pelas secretarias estaduais de educação, trouxeram um arrepio a todos os formados na tradição humanística da literatura que beberam sua educação sentimental nas páginas de romances e narrativas de fôlego e de interpretação da subjetividade. Como um rastilho de pólvora, rápido, correram pela internet listagens e abaixo-assinados de protesto contra a extinção da literatura no ensino médio, onde até então merecia o crédito de aulas específicas, dado que os vestibulares universitários lhe reservam espaço, ainda que já pouco nobre (YUNES, 2008, p.63).

Mesmo com reações como as exemplificadas pela professora Eliane, as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN+, publicadas em 2002, não foram além dessa colocação da Literatura em situação precária. A professora Maria Paula Parisi Lauria, doutora em Educação, assina o capítulo intitulado Língua Portuguesa e, logo na introdução, temos o seguinte:

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (2000, p.55, grifo meu).

Como se percebe, continua cabendo à Literatura o papel secundário, de apoio às aulas, em que o aluno terá oportunidade de ter “*uma compreensão mais aguçada dos mecanismos*” da língua. Assim anunciado, esse é o tom do tratamento que o documento deu à Literatura. Permanece a associação simplista entre formar leitores e formar leitores de Literatura. De maneira coerente com esse indiscutível apagamento da Literatura, nas referências listadas ao final do capítulo dedicado à Língua Portuguesa, há uma quase total ausência de textos específicos da área de Literatura. A única exceção é Mikail Bakhtin e seu *Estética da criação verbal*. Reconhecendo a supressão da Literatura nos

dois documentos oficiais, a tentativa de correção veio na publicação, em 2006, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁹.

No volume dedicado a Linguagens, códigos e suas tecnologias, temos, além de um capítulo intitulado ‘Conhecimentos de Língua Portuguesa’, um outro, chamado de ‘Conhecimentos de Literatura’. São 38 páginas que, além de assinadas por três profissionais com formação na área de Letras¹⁰, receberam a atenção, na categoria que o documento chama de Leitores Críticos, de dois professores doutores bastante respeitados na área: Lígia Chiappini Moraes Leite e Haquira Osakabe. Como seria de se esperar, o documento, logo na Introdução, justifica sua existência:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (...) Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN (BRASIL, 2006, p.50).

Dividindo-se entre a necessidade de não perder de vista questões teóricas e também questões metodológicas, o capítulo possui quatro seções: Por que a literatura no Ensino Médio?; A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; A leitura literária; Possibilidades de mediação.

As referências específicas à área, listadas ao final, fundamentam a discussão, que também se sustenta na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Essa Lei determina que o Ensino Médio precisa se ancorar em três grandes objetivos. O primeiro deles é a preparação para o prosseguimento dos estudos, o segundo para a cidadania e para o mundo do trabalho. O terceiro trata do “*aprimoramento do educando como*

⁹ É preciso que recordemos que o Ensino Médio só passou a ser obrigatório no Brasil a partir da publicação da Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009.

¹⁰ A Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, cuja formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, se deu na USP, é licenciada em Letras, com Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada e Doutorado em Educação. Atua como professora também na USP. A Profa. Dra. Enid Yatsuda Frederico cursou Mestrado em Teoria e História Literária na Unicamp e doutorou-se na USP, em Literatura Brasileira. A terceira profissional é Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado, cuja formação se deu na UFMG. Graduada em Letras, fez Mestrado em Estudos Literários e Doutorado em Educação.

peessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Para atingir esses objetivos, a Literatura é uma grande aliada, desde que alguns cuidados sejam tomados, como, por exemplo, os que o texto descreve a seguir:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias.(...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (2006, p.54).

A publicação do documento foi uma vitória importante para a área, já que a sua função é justamente a de orientar os profissionais de Literatura em todo o país. Por outro lado, o documento se constitui em um conjunto de orientações para o trabalho em sala de aula, o que naturalmente não garante autonomia à Literatura. Ou seja, ela continua como um apêndice às aulas de Língua Portuguesa, cuja carga horária é exígua, de modo que as aulas efetivamente de Literatura muitas vezes sequer acontecem. Assim, por mais terrível que pareça, e de fato é, os vestibulares, sobretudo os que propõem uma lista de obras literárias a serem lidas pelos candidatos, acabam sendo um fôlego no Ensino Médio. Há, é claro, diversos argumentos contrários a essas listas, como, por exemplo, o de que favorecem financeiramente determinados autores e editoras ou que partem de uma posição arrogante ao afirmar que aqueles são os livros que o aluno deve ler e não outros. Creio que essas críticas são bastante pertinentes, mas, no cenário em que estamos, qualquer espaço minimamente ocupado pela Literatura precisa ser preservado.

Nesse sentido, entendo como uma perda o fato de que o Exame Nacional do Ensino Médio não tenha em nenhum momento optado pela elaboração de uma lista desse teor. A escolha por exigir dos concluintes do Ensino Médio que demonstrem capacidade efetiva de leitura, sem passar necessariamente pelas especificidades do texto literário, é mais um golpe na constante banalização e mesmo exclusão da Literatura nas nossas escolas. Mas, independentemente das possíveis sugestões que possam ser feitas em relação aos encaminhamentos dados pelo Enem, reforço aqui as palavras da professora Gabriela Luft: *“Com a vocação política de tornar-se o principal – quando não o único – vestibular para o grosso do ensino superior brasileiro, o exame impõe um largo horizonte a ser pensado, problematizado e seriamente arguido”* (LUFT, 2014, p.26). Esse largo horizonte inclui o fato de que a simples seleção de obras a serem

lidas pelos candidatos não resolve a questão, é preciso uma reflexão séria e profissional sobre como elas seriam abordadas.

Nessa tentativa, como afirmou a professora Gabriela, de pensar, problematizar e arguir o Exame, exemplifico meu posicionamento com uma das questões do Enem de 2016, a número 121, segundo dia, Caderno Amarelo. A reflexão a ser feita é o que o aluno precisaria saber para responder a uma questão como essa. Segue.

Do amor à pátria

São doces os caminhos que levam de volta à pátria. Não à pátria amada de verdes mares bravios, a mirar em berço esplêndido o esplendor do Cruzeiro do Sul; mas a uma outra mais íntima, pacífica e habitual – uma cuja terra se comeu em criança, uma onde se foi menino ansioso por crescer, uma onde se cresceu em sofrimentos e esperanças plantando canções, amores e filhos ao sabor das estações. MORAES, V. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

O nacionalismo constitui tema recorrente na literatura romântica e na modernista. No trecho, a representação da pátria ganha contornos peculiares porque

A) o amor à pátria oferece é grandioso e eloquente.

B) os elementos valorizados são intimistas e de dimensão subjetiva.

C) o olhar sobre a pátria é ingênuo e comprometido pela inércia.

D) o patriotismo literário tradicional é subvertido e motivo de ironia.

E) a natureza é determinante na percepção do valor da pátria.

Embora o enunciado da questão se sustente em um texto literário, o que sempre é louvável, não é preciso que o aluno saiba mais do que interpretá-lo para responder corretamente. Apesar de o comando da questão afirmar que o nacionalismo é um tema comum no Romantismo e no Modernismo, essa informação se torna irrelevante, visto que o aluno só precisa compreender os “contornos peculiares” dessa temática no texto citado. Ele sequer precisa ter conhecimento da obra de Vinícius de Moraes, basta que atente, sobretudo, para o trecho “Não à pátria amada de verdes mares bravios (...); mas a uma outra mais íntima, pacífica e habitual” e a letra B das alternativas será a escolhida. Reitero que a dificuldade em separar o que é ler do que é ler Literatura, muito perceptível nessa questão, é uma das causas da precariedade em que os estudos literários se encontram¹¹. E, com

¹¹ Em sua tese de Doutorado, a professora Gabriela Luft fez um estudo de fôlego das questões

isso, não se nega que muitos dos alunos que saem do Ensino Médio têm muita dificuldade em ler e compreender um texto com eficiência. Muitos certamente errariam/erraram a questão 121, mas isso é parte de outro problema, também ele gravíssimo. O que não podemos é, em nome dele, apagar a Literatura de nossas aulas e dos concursos de ingresso nas Universidades. Sem apelar para a arrogância, creio que a Literatura pode ajudar, e muito, na reversão desse quadro desesperador, afinal, alguém que alcança o letramento literário será capaz de ler também outros textos.

Mais uma vez, recorro à tese da professora Gabriela Luft, em específico ao momento em que ela apresenta os dados de sua pesquisa, feita em cinco escolas no Rio Grande do Sul, duas públicas e três particulares, em que foram entrevistados 184 alunos:

(...) se consideradas conjuntamente, a leitura das obras por influência dos processos seletivos corresponde a 60% e 70% respectivamente [ela se refere à escola pública e à escola privada]. Ou seja, nas escolas em que os alunos manifestaram maior apreço por autores clássicos das literaturas brasileira e portuguesa, geralmente a introdução das obras se deu em virtude do vestibular, que se configura como corresponsável pela formação do gosto literário. A obrigatoriedade induz muitos alunos à leitura. A obrigação, por sua vez, suscita nos jovens leitores o desenvolvimento do gosto pelos livros indicados (LUFT, 2014, p.67).

Como se percebe, a simplificação que afirma que apenas no caso da Literatura o aluno não deve receber orientações ou obrigações, que a ele devem ser permitidas as escolhas de leitura, sob pena de que ele passe a detestar a Literatura (o que não ocorre com as outras áreas, visto que não se discute se o educando gosta ou não de orações subordinadas substantivas adjetivas ou de trigonometria, por exemplo) não se sustenta nem mesmo nos dados apresentados pela pesquisa, que é bastante ampla. Acrescento outro argumento: qualquer professor de Literatura, com experiência em sala de aula, sabe que essa ideia de que alguém é, de fato, obrigado a ler não passa de uma falácia, de um golpe de boca. Há muitos subterfúgios possíveis para simplesmente não ler, inclusive porque essa tarefa não pertence a uma disciplina independente, volto a repetir. Assim, qualquer avaliação que o docente promova, por melhor que seja, vai compor um conjunto de outras atividades avaliativas, de modo que o aluno pode, digamos, escolher dedicar-se mais àquela em que se sente mais seguro

de Literatura do Enem, de 1998 a 2013, e a desconsideração das especificidades do texto literário é uma das constatações do trabalho dela.

ou que lhe dê menos trabalho. Isso sem contar todas as possibilidades de mediação buscadas para escapar da tarefa de ler: resumos e filmes¹², por exemplo. Ou seja, ter uma lista de livros previamente estabelecida não garante que o aluno vai ler, mas orienta o trabalho do professor a se voltar mais detida e concretamente para o que importa: o texto literário.

Creio que esse seja o ponto nevrálgico da questão: que concepção teórica norteia nossas aulas? Já é senso comum ouvirmos, entre muitos profissionais da área, que as Universidades se preocupam excessivamente com a teoria e o resultado desastroso nas salas de aula ocorreria justamente porque lá é que estaria a prática. Não há dúvida de que muitos professores universitários não conhecem, infelizmente, a realidade da Educação Básica, mas essa é apenas uma parte do problema, que se origina na formação dos docentes¹³. Num âmbito maior, o que temos é que a relação entre a teoria e a prática é quase sempre dicotômica e o custo desse entendimento é muito alto. No caso das aulas de Literatura, ao chegar às salas de aula do Ensino Médio, por exemplo, os professores se deparam com um material didático cuja concepção teórica é, via de regra, historicista, que se distancia do que foi estudado na Universidade. O que há, então, é um desencontro entre teorias diferentes, não uma prática isolada de qualquer base norteadora. Ou seja, a dificuldade reside em perceber que teoria e prática são indissociáveis. Em qualquer aula que planejamos, em qualquer avaliação que elaboramos, há uma concepção teórica. Não é diferente com o material didático, com os documentos oficiais, com as provas do Enem etc. Uma questão como a do Enem aqui citada nos diz claramente qual é o entendimento do que seja Literatura ali presente e, infelizmente, ele resulta de um esvaziamento, de uma associação simplista e equivocada entre a atividade de interpretar um texto e a de compreender estratégias específicas do texto literário. Assim, podemos não concordar com o posicionamento teórico ali explicitado, mas não podemos negar que ele exista.

Colocar a obra literária no centro da aula implica em um modo de compreender a Literatura e um grande auxílio para isso é compor uma lista prévia. Com isso, voltamos para o poderoso senso comum que afirma que se forem obrigados os alunos não lerão. A

12 Resumos e filmes podem ser aliados no trabalho com a Literatura. O próprio documento aqui citado, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, faz menção a essa possibilidade. O equívoco evidentemente está na mera substituição. É claro que a avaliação proposta pelo professor precisa ser de qualidade tal que o aluno perceba que apenas ver o filme ou ler resumos não é suficiente para atender ao que lhe é solicitado.

13 Tivemos, nos últimos anos, importantes Programas cujo objetivo central era justamente criar oportunidades de aproximação entre as Universidades e a Educação Básica. Destaco como uma iniciativa de grande e positivo impacto o PIBID, Programa Institucional de Iniciação à Docência, iniciado em 2007.

questão de em que medida a escola pode abrir mão de trabalhar com um conjunto de obrigações me parece já suficientemente debatida. O ensino de Literatura parece ser o último território onde resiste a ideia de que a escola pode deixar de ser regida por normas, programas, currículos, ementas, planejamentos etc. Deixar de instituir uma lista de obras a serem lidas ao longo de um ano letivo é mais uma maneira de dizer que a Literatura não é importante, já que essa seria a única disciplina (ou parte de uma) em que o professor não poderia fazer seu papel de mediador. Todos sabemos que quando o professor exerce a democratização absoluta e deixa que cada aluno faça suas leituras a partir das próprias escolhas, não há como colaborar com essa atividade. Nenhum professor conseguiria dar conta de ler e estudar cada uma das obras escolhidas pelos discentes de todas as suas turmas. Creio que esse tipo de atividade até é possível no Ensino Fundamental, desde que haja outras que serão devidamente orientadas pelo docente, mas no Ensino Médio, com uma carga horária mínima, acho bastante difícil, senão impossível, que o professor consiga fazer as duas coisas. O outro argumento em prol de uma lista determinada de obras, já aqui citado, e que está inclusive nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio é que a escola é, para quase todos, o único lugar de acesso ao patrimônio cultural representado pelas produções literárias. Negar esse acesso não é apenas antidemocrático, é também antiético.

Mas, essa discussão pode estar se tornando desnecessária, na medida em que o Enem vem se fortalecendo como um substituto dos vestibulares em muitas das Universidades brasileiras. A opção de tornar essa prova nacional classificatória, mesmo com alguns protestos, já é uma realidade. E como não há uma indicação de leituras literárias a serem feitas para a realização da prova, as escolas também entendem que podem prescindir de listas. Esse processo acelera o apagamento dos estudos de Literatura e há, é claro, profissionais descontentes. Um exemplo vem da Universidade Federal do Pará, que em 2013 substituiu o vestibular pelo Enem. Na ocasião, o professor doutor Sílvio de Oliveira Holanda¹⁴ escreveu “*está declarada a morte do ensino de Literatura no Ensino Médio. (...) é chegada a hora de lançar a última pá de cal sobre o cadáver da Literatura*” (2013). Para justificar essas afirmações, o professor critica justamente aquilo que o documento de 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, apontou como tendo sido o problema dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à Literatura: entendê-la como uma manifestação da linguagem, sem

14 O professor Sílvio de Oliveira Holanda é docente na Universidade Federal do Pará desde 1992, é graduado em Letras Português/Francês, fez mestrado em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1994) e doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2000). Fez pós-doutorado em Estudos Românicos na Universidade de Lisboa (2007).

as especificidades que a caracterizam como literária. Nas palavras do professor:

Em nome do combate à dicotomia língua/literatura, anula-se a diferença ontológica entre ambas: uma determinada forma linguística documenta certo aspecto da língua falada, não se pondo em questão a sua dimensão estética, mas sim funcional. Assim, não se justifica pensar que o estudo de um poema faz parte da língua portuguesa em uso (os famigerados parâmetros nacionais); na verdade, a língua é um entre vários elementos mobilizados pelo artista (HOLANDA, 2013).

Se a condição esperada do conculinte do Ensino Médio é a de leitor funcional e não a de um leitor de Literatura, temos que concordar com o professor Sílvio: de fato o ensino de Literatura no Ensino Médio está morto.

Para problematizar a morte da Literatura ou, na melhor das hipóteses, a sua marginalidade é possível refletir sobre o que ocorre em outra ponta, a da formação de professores de Literatura. Para isso, elejo o último concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em 2013, para contratação de professores, inclusive de Língua Portuguesa. A Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi a responsável pelo concurso¹⁵.

De acordo com o edital, o concurso foi constituído de quatro etapas, as duas primeiras, de Conhecimentos e Didática, classificatórias e eliminatórias. A de Títulos era classificatória e a Avaliação Médica era eliminatória. Para a prova de Conhecimentos¹⁶, o edital listou o seguinte:

LÍNGUA PORTUGUESA – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: Concepção da disciplina em conformidade com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCEs) Língua Portuguesa; a história da Disciplina Língua Portuguesa; Concepção de língua/linguagem como processo de interação: conceitos básicos de dialogismo, polifonia, alteridade, discurso, enunciado, enunciação, texto, gêneros discursivos. Oralidade: concepção, gêneros orais, oralidade e ensino de língua, particularidades do texto oral. Leitura: concepção, gêneros, papel do leitor, diferentes objetivos da leitura, formação do leitor crítico, intertextualidade, inferências. Escrita: produção de texto na escola, papel do interlocutor, contexto de produção, gêneros da escrita, fatores linguísticos

15 A prova está anexada ao final deste texto.

16 O concurso incluiu a produção de um texto/redação.

e discursivos da escrita, o trabalho de análise e revisão de reescrita de textos. Análise Linguística: o texto (oral e escrito) como unidade privilegiada na análise/reflexão da língua(gem), os efeitos de sentido provocados pelos elementos linguísticos, a norma padrão e as outras variedades linguísticas. Literatura: História da literatura Brasileira e História da Literatura Portuguesa. Literatura e ensino: o tratamento estético do texto literário e os efeitos de sentidos.

Como se percebe, as exigências são maiores em relação ao domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa, se comparados aos de Literatura, o que é condizente com a condição de apêndice da segunda em relação à primeira. Cumpre analisar de que forma os três domínios elencados na área de Literatura foram tratados na prova e, portanto, o que se esperava dos licenciados que se candidatavam às vagas.

É a partir da questão número 14 (de um total de 20), que a prova passa a tratar especificamente de Literatura. A 14 e a 15 se voltam para os encaminhamentos metodológicos sobre o ensino de Literatura. As outras, da 16 a 20, são de domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala, referem-se, portanto, a conhecimentos a respeito da produção literária brasileira e portuguesa. A 14 se volta diretamente às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Ela pede aos candidatos que escolham a alternativa que melhor exemplifica a opção teórica dessas diretrizes, a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito. A exigência seria, portanto, que o candidato não apenas conhecesse o documento oficial que orienta o trabalho com a Literatura no Estado, como também os textos teóricos que o sustentam. Ou seja, temos uma questão bastante importante para o futuro professor de Literatura. O problema é que as alternativas são do tipo excludente, de modo que apenas uma leitura atenta por parte do candidato permite que ele chegue à resposta correta, prescindindo do estudo anterior que, em tese, seria necessário. Nas duas primeiras alternativas, temos, de maneiras distintas, a mesma afirmação: de que o professor deve satisfazer o horizonte de expectativas do aluno e, logo a seguir, que o rompimento do horizonte de expectativas do aluno deve ser evitado. Como o candidato já fora alertado que apenas uma era a correta, eliminam-se essas duas e ao mesmo tempo anuncia-se a letra D como a que deve ser assinalada, visto que essa é a que diz justamente que o horizonte de expectativas do aluno deve ser rompido para que ele se afaste do senso comum e adquira “entendimento do evento estético”. Para que não restasse nenhuma dúvida, o candidato poderia conferir a letra C, que afirma que eventuais marcas linguísticas presentes no texto literário devem ser ignoradas e a E que o trabalho com poesia

deve ser exaustivo, de modo a garantir que o aluno se identifique com o texto. O que a alternativa 14 nos diz, em suma, é que não é preciso que haja uma apropriação teórica efetiva por parte do candidato, visto que ela esvazia o conceito de horizonte de expectativas ao aproximá-lo do senso comum.

O comando da questão seguinte, a 15, aponta mais claramente para uma resposta que se baseie exclusivamente no bom senso, já que afirma que “O trabalho com a Literatura, na escola, tem em vista a educação literária. Por isso, o professor deve:” e lista alternativas que até apresentam possibilidades reais de trabalho, mas com um pequeno detalhe que as exclui. Na letra A, o detalhe ao final da alternativa “gêneros textuais, literários ou não”, permite a sua imediata exclusão. A seguir, na letra B temos a afirmação de que o professor deve ser apenas um consultor e um observador, o que permite inferir que ele teria que abrir mão da própria condição de docente, o que leva o candidato a mais uma exclusão. Na letra C, mais uma vez, o simples bom senso permite o acerto. A alternativa afirma que o professor deve escolher o que os alunos irão ler, visto que eles “não têm condições de escolher o melhor para si”. A redação é bastante infeliz e até poderia causar alguma dúvida no candidato, já que simplifica o fato de que o professor precisa ampliar o repertório de leituras literárias dos alunos, mas isso em função de um planejamento das atividades que é feito, via de regra, em conjunto com os outros professores da escola e é sempre suscetível a alterações, inclusive com a colaboração dos alunos. Em síntese, a questão não é que o aluno é incapaz, mas sim que o professor é um profissional com formação específica para exercer aquela função. Tem, portanto, por óbvio, condições de promover oportunidades de acesso à Literatura. Algo bastante parecido ocorre na alternativa D, que também apresenta uma afirmação, à primeira vista, correta, mas, como na anterior, temos um pequeno detalhe (uma pegadinha?) que a exclui. A afirmação é de que o professor deve “promover situações de leitura colaborativa, em que os alunos possam se ajudar, uns aos outros, sanando as possíveis dúvidas”. Aqui, o candidato percebe que a generalização “leitura colaborativa” permite que se pense em quaisquer atividades de leitura, não apenas as de caráter literário, que é o que foi anunciado no comando da questão. Além disso, apesar de ser óbvio que os alunos podem e devem ajudar uns aos outros, a expressão “sanando as possíveis dúvidas” faz parecer que o trabalho prescinde da participação do docente. Resta, portanto, a última alternativa, que faz duas afirmações bastante óbvias sobre o trabalho com a Literatura. O problema desta alternativa reside na terceira afirmação, que diz respeito ao planejamento de “sequências didáticas”. Esse é um termo que se tornou frequente nas discussões

sobre educação a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora não se trate exatamente de uma novidade. A prerrogativa é a da organização do trabalho didático em prol do atingimento de determinados objetivos. A sequência propriamente dita pode, portanto, variar de acordo com esses objetivos, de modo que a utilização do verbo “deve” na alternativa cria algum desconforto, mas, em relação às anteriores, acaba sendo a escolha acertada. A questão reitera que de posse de atenção suficiente e munido de bom senso o candidato não teria dificuldades.

Dentre as cinco questões seguintes, apenas a 16 não inicia com uma citação de um trecho de texto literário. É bastante louvável que a Literatura esteja então, embora nem sempre, no centro dessas questões. O problema é que as alternativas propostas, da mesma forma que as das questões 14 e 15, são excludentes. O candidato não precisa sequer conhecer as obras ali citadas, basta um domínio mediano de informações da história da Literatura ou daquelas características que se tornaram senso comum a respeito de alguns escritores e algumas de suas obras. Por exemplo, na questão que traz um trecho do conto ‘O burrinho pedrês’ (19), as alternativas erradas apresentam afirmações tão absurdas que permitem que um estudioso sério da Literatura se sinta ofendido. Exemplos: Guimarães Rosa se alinha a cronistas como Rubem Braga, cultua o padrão canônico da linguagem, é avesso a experimentações, utiliza recursos da pós-modernidade, utiliza espaços urbanos marcados pela violência, esteve ligado ao ‘ciclo da seca’, como Graciliano Ramos e José Lins do Rego, cultuou formas fixas, era contrário ao trabalho experimental com a linguagem. Na alternativa C, temos até mesmo um intrigante problema: teria sido proposital fazer uma afirmação para logo a seguir dizer o seu oposto? Ao referir-se ao ponto de vista, temos que “há, ainda, a ausência de um ponto de vista subjetivo:”, ou seja, o autor prefere um ponto de vista objetivo, deduz-se. No entanto, na sequência, logo após os dois pontos, temos “o autor prefere descrever as situações sem qualquer marca de onisciência”. Ora, se não há marca de onisciência, o que temos é um ponto de vista subjetivo... É impossível dizer o que é pior, se foi proposital, a questão passou longe de tratar seriamente a Literatura, se não foi, não houve entendimento do conceito de ponto de vista. Para agravar, creio que a citação do trecho do conto acabou sendo irrelevante. Dada a generalidade das alternativas, o candidato teve seu tempo administrado de forma equivocada.

Além de Guimarães Rosa, José de Alencar, João do Rio e Machado de Assis foram escolhidos para as questões que deveriam testar, como eu disse, o conhecimento literário do candidato. Na específica sobre a obra de Machado de Assis, temos o mesmo problema apontado até

aqui: a exclusão. E, como no caso de ‘O burrinho pedrês’, o texto literário, citado no enunciado da questão, se perde em afirmações problemáticas e também ofensivas em uma embrulhada dos enredos de alguns dos mais famosos textos machadianos. Vejamos: o trecho selecionado foi do conto ‘Teoria do medalhão’ para, a seguir, informar que a temática (do medalhão) foi explorada por Machado em outras obras, inclusive em um de “seus grandes romances”, que é o que o candidato deve identificar a seguir. No que chamei de embrulhada de enredos, Capitu é citada como tendo ensinado o filho, Ezequiel, a ser um medalhão e que para tal convencera o marido Bento Santiago a enviá-lo para Jerusalém; a seguir, os personagens *Esau* e *Jacó* são caracterizados como “monarquistas convictos”; Rubião é citado como aquele que dá “golpes financeiros no casal Palha e Sofia” e o Conselheiro Aires “rouba de seu ‘amigo’ Rubião a ideia de fundar uma corrente filosófica, o Humanitismo”. Como se trata de informações, repito, embrulhadas a respeito dos enredos de *Dom casmurro*, *Esau e Jacó*, *Quincas Borba* e *Memorial de Aires*, não há nenhum conhecimento sendo testado, o que o candidato precisa ter é uma boa memória. Destaco que o embaralhamento de fatos dos enredos dos referidos romances se dá a partir de eventos centrais, ou seja, a memória que está sendo testada pode ser simplesmente a memória de informações esparsas, de fragmentos das obras em geral presentes nos livros didáticos ou mesmo em resumos. Trata-se daquele nível de informação que se tornou senso comum em relação às obras de Machado.

As questões 17 (sobre a representação do índio na Literatura) e 20 (sobre o Tropicalismo e suas relações com o Modernismo de 22) igualmente testam a memória do candidato. Nesses dois casos, trata-se de uma memória em relação à história da Literatura, mais uma vez não havendo a necessidade de que os dois textos citados nos enunciados fossem de fato conhecidos ou tivessem sido estudados anteriormente.

Para finalizar, detenho-me na questão 16, a única, como dito, que não utiliza um texto literário no seu enunciado. É também a única específica de Literatura Portuguesa e parece estar na prova para não descumprir o edital, já que nele consta a “História da Literatura Portuguesa” como um dos tópicos que os candidatos deveriam dominar. Faço essa afirmação porque a maneira como a Literatura é tratada nessa questão é lamentável. Minha compreensão do atrelamento dos estudos literários à história da Literatura é que ele é, via de regra, um atalho para escapar do efetivo enfrentamento do texto literário. Assim como os conceitos da gramática tradicional oferecem conforto a um profissional que prefere a segurança de repassar o que parece (reitero, apenas parece) um território em que as respostas são objetivas (qual

é o objeto direto de um verbo, por exemplo), na área da Literatura também temos essa espécie de zona neutra: a história da Literatura. Concordo que um profissional de Letras precisa conhecer esse aspecto dos estudos literários, mas dominar apenas esse o deixa muito aquém de qualquer expectativa em relação ao exercício da profissão. Além disso, é preciso que se diga que, da mesma forma, como os conceitos apenas aparentemente confortáveis da gramática podem e devem ser problematizados por um bom profissional de Letras, os conceitos da história da Literatura também podem e devem passar pelo mesmo processo.

Reitero: meu objeto de análise neste momento é a prova de um concurso para cidadãos licenciados em Letras que, aprovados, atuam na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. No caso das aulas específicas de Literatura, restritas ao Ensino Médio, é sabido que os materiais didáticos disponíveis associam o estudo das produções literárias justamente à história da Literatura. O atalho mencionado é repetidamente o mesmo. Ou seja, é bastante complicado que os alunos nessa etapa de sua formação, comumente a primeira e última vez em que terão, de forma sistematizada, aulas que deveriam ser de Literatura, não as tenham. Mais complicado, assim me parece, que um concurso público reitere esse equívoco ao exigir que os candidatos, outra vez, testem sua capacidade de memorização de dados da história.

Vejamos: o comando da questão 16 é bastante honesto: “Sobre a História da Literatura Portuguesa, assinale a única assertiva correta”, mas esse aspecto positivo é solapado imediatamente pela afirmação de que Camões escreveu *Os lusíadas* utilizando a mesma métrica das cantigas medievais, inclusive por ser “um poeta medieval por excelência”. Convenhamos, não é preciso ter lido sequer uma das estrofes da epopeia para descartar a alternativa, inclusive com direito a um risinho amarelo. Mas a alternativa oferece mais um motivo para o riso, que a essa altura possivelmente já se transformou em um constrangimento: “A narrativa da epopeia, concentrada em torneios de cavalaria, também nos remete às gestas medievais”. Na sequência, a alternativa B faz uma oposição entre um Eça de Queirós realista e um modernista. O primeiro representado por *O primo Basílio* e *A cidade e as serras* e o segundo por *Os Maias* e *O crime do padre Amaro*. Para além do simplismo de caracterizar a obra do autor apenas a partir de uma classificação que é, por si, muito pobre, a alternativa parece querer facilitar ainda mais a exclusão imediata por parte do candidato. Isso se dá pela afirmação de que as duas primeiras foram escritas para “exaltar a sociedade portuguesa do século XIX”. Como em relação a Machado, aqui basta um conhecimento do senso comum a respeito da obra do

escritor português para sequer continuar lendo a alternativa. Mas se quiséssemos seguir com a leitura, há mais informações desastrosas sobre uma possível relação de Eça com o Modernismo.

A constatação de que não é preciso finalizar a leitura da alternativa se dá na D, em que Alexandre Herculano é considerado, na primeira frase, um “autor associado ao pós-modernismo”.

Na letra E temos logo de saída dois autores do século XX associados ao realismo português: José Saramago e Miguel Torga, o que por si só inviabiliza a questão. A árdua tarefa do analista me obriga a considerar que o restante da questão não difere do tom dominante: informações disparatadas como a de que na obra dos dois não há “experimentações linguísticas, metáforas e marcas do elemento fantástico”, mais uma vez, constrange. Mesmo que a obra de Miguel Torga não seja tão conhecida quanto a do ganhador do Prêmio Nobel, a afirmação de que não fizeram uso de metáforas é mais que inconveniente. Resta, então, a alternativa C, que faz afirmações, mais uma vez, do senso comum. O autor escolhido foi Gil Vicente. Em nenhuma das alternativas o licenciado é convidado a refletir sobre História da Literatura, ele apenas precisa lembrar de dados dessa História.

Um dos muitos aspectos suscitados pela adoção tácita da História da Literatura é a não problematização do cânone. Ou seja, recebemos os dados da História da Literatura como resultados de um suposto consenso a respeito das obras e autores. Ao não refletirmos sobre os critérios responsáveis pelo estabelecimento do cânone, deixamos de lado o que também as questões de Literatura do concurso aqui em estudo deixaram. Cito o edital: “o tratamento estético do texto literário e os efeitos de sentidos”. Assim, se houve um esforço em formular de forma tão equivocada a questão 16, para atender ao edital, sequer houve o mesmo para esse terceiro item.

Cumprido esclarecer que não faço aqui a defesa do banimento da História da Literatura, pelo contrário, repito que, em se tratando de licenciados em Letras, é imprescindível que a conheçam, mas concordo com a professora Leyla Perrone-Moisés, que afirma que é preciso ter muita clareza em relação a em que medida esse saber nos auxilia naquilo que é efetivamente o trabalho com os alunos da Educação Básica:

Todos os balanços e propostas relativos à história literária ganhariam em partir da seguinte pergunta: para que serve a história literária? Tal pergunta repousa ou redundante, em última instância, na questão: para que serve a literatura? Se nós acreditamos que a literatura tem a alta utilidade de esclarecer, alargar e valorizar nossa experiência no mundo,

admitiremos que a história do conjunto de suas realizações maximiza o proveito que podemos tirar do contato com cada realização particular. E se a fruição da literatura, no seu mais alto sentido de conhecimento e valorização da experiência humana, é o nosso objetivo, seremos levados a defender um certo tipo de história literária: aquele que otimiza a fruição das obras (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.21-22)

Infelizmente não é esse o tipo de História Literária que o concurso exigia que os candidatos dominassem. Tratou-se apenas de testar a memória dos licenciados.

E, para finalizar, chamo a atenção para uma oposição muito visível entre as questões de Língua Portuguesa e as de Literatura. Visível, inclusive, para alguém como eu, que não pertencço à área de Língua Portuguesa e que não pretendo, portanto, tecer considerações mais específicas sobre o conteúdo das questões. Mas, para a elaboração e consequente resolução delas, foram chamados oito teóricos/pensadores/estudiosos para fundamentar as afirmações ali feitas. São eles: João Wanderley Geraldi (questão 3), Mikail Bakhtin (questão 5), Sírio Possenti (questão 9), Marcos Bagno (questão 10), Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (questão 11), Eliane Ruiz (questão 12) e J. Dubois (questão 13). Mesmo sem discutir, repito, se houve coerência nessas escolhas, o recado dado aos candidatos é óbvio: é preciso dominar algum repertório teórico para dar aula de Língua Portuguesa para nossos alunos. Já para dar aulas de Literatura, não, visto que nenhum teórico/pensador/estudioso foi citado nas questões.

A terrível constatação é, portanto, que se a condição de marginalidade anunciada é ruim, essa ainda é uma possibilidade menos desalentadora. Na outra ponta, está a posição daqueles que, como o professor Sílvio Holanda, consideram que a condição é de morte e apagamento da Literatura. De minha parte, creio que o fato de o professor ter feito essas afirmações registra uma resistência importante. O descontentamento precisa ser alardeado em todas as vias possíveis, sobretudo em nossas aulas. Para isso, creio que um pouco de distanciamento de uma visão da Literatura que a associa de forma muito banal ao prazer também pode ajudar. Em texto sobre o ensino de Literatura, publicado em 2016, a professora Leyla Perrone-Moisés nos faz uma síntese importante:

No conjunto de graves problemas que assolam o mundo atual, que importância tem, afinal, a literatura? Responder a demandas de valor não quantificáveis, individuais e coletivas. Corresponder a uma concepção do ser humano que não restrinja os ricos à categoria de consumidores e os pobres à

categoria de 'sem-tudo'. Dizer respeito à preservação de um patrimônio cultural de cada nação e da humanidade, cuja memória está registrada nas palavras mais significativas, que são as da literatura (2016, p.80).

Como se vê, defender a Literatura é um ato político. Assumir isso é um grande passo em nome de outras defesas, como, por exemplo, a de um espaço digno para o seu ensino na Educação Básica; como a da presença de profissionais da área na elaboração de documentos oficiais e de questões de concursos (vestibulares, Enem, para seleção de professores); e, talvez, a que seja a defesa mais simples e, justamente por isso, a mais difícil de ser atingida: a de que a Literatura seja tratada como Literatura, não como apêndice, não como pretexto para o bem falar e o bem escrever, não como um dado a ser considerado pela historiografia ou o que quer mais que se possa pensar para colocá-la em segundo plano.

A batalha é árdua e uma das frentes é justamente a Universidade. Os professores da área, entre os quais me incluo, precisam ocupar com mais intensidade os espaços de debate. É sintomático da enorme distância entre nós, formadores de docentes, e o que ocorre na outra ponta, o fato de não termos alardeado nosso constrangimento com o que, por exemplo, as questões de Literatura presentes no último concurso do Estado do Paraná nos disseram. Se erguer a voz tem um custo, o mesmo se pode dizer do silêncio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 2 mai. 2017.

BRASIL. PCN+. *Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 2 mai.2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 2 mai. 2017.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro:

Ouro sobre azul, 2011.

HOLANDA, Sívio de Oliveira. A decisão do CONSEPE/UFPA quanto à adoção do ENEM e a morte do ensino de Literatura no Ensino Médio. Disponível em <http://grupoellip.blogspot.com.br/2013/06/a-decisao-do-consepeufpa-quanto-adoacao.html> Acesso em: 12 abr. 2017.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé Luft. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos Documentos Oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre-RS, 2014.

MANGUEL, Alberto. *À mesa com o chapeleiro maluco*. Ensaios sobre corvos e escrivatinhas. Tradução de Josely Vianna Batista. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Cia das Letras. 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 2016. p.70-82.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O “fim da literatura”. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Cia das Letras. 2016. p.17-26.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em 27 abr. 2017.

YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (Org.). *Literatura e Cultura*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008. p.63-71.

PARANÁ. Concurso Estado do Paraná 2013 – Prova de Língua Portuguesa e Literatura. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5372966911369050666.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

PARANÁ. Edital Concurso para professores do Estado do Paraná 2013. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>

121 LÍNGUA PORTUGUESA

1. Um dos principais fatores responsáveis pelo redirecionamento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa é a concepção de linguagem assumida nos documentos oficiais que norteiam essa área do ensino.

As DCEs estão embasadas em uma concepção que percebe a língua:

- A) conforme era concebida no Renascimento, período de ruptura definitiva entre a escrita e a oralidade devido à invenção da imprensa, fato que consolidou a supremacia da escrita sobre o oral.

B) como fenômeno social, pois ela emerge da humanidade de interação (prática social econômica) entre os homens. Assim, a língua não é vista apenas como sistema de formas, mas como atividade e acontecimento social, portanto estratificada por valores ideológicos.

- C) como veículo para exteriorização do pensamento. Nessa perspectiva, aprender falar e escrever bem, conhecer a forma da língua, significa saber expressar bem o pensamento.

D) como sendo um conjunto de signos que se combinam de acordo com certas regras responsáveis por permitir a um emissor transmitir mensagens a um receptor, desde que ambos dominem o mesmo código.

- E) como um espaço e resultado da interação humana, o que implicou esse documento prever o abandono de qualquer tipo de trabalho com regras gramaticais no ensino e aprendizagem de língua materna.

2. Assinale a alternativa VERDADEIRA.

A) Nas escolas da rede estadual, trabalhar com língua privilegiando sua dimensão interacional e discursiva é uma prática legitimada há mais de 20 anos, quando o Currículo de Língua Portuguesa publicado na década de 1990 trouxe orientações para os professores buscarem romper com o ensino tradicional e darem lugar a um trabalho com língua focando as práticas de leitura, de produção oral e escrita e de análise linguística.

- B) Os diferentes gêneros textuais falados e escritos, produzidos nas diferentes esferas de atividades humanas, apresentam diferenças em relação ao vocabulário, mas não em relação às regras gramaticais, visto que existe uma uniformidade no português brasileiro.

C) Entre os pesquisadores da área da educação linguística, atualmente, é corrente o ponto de vista de que o ensino de língua portuguesa deve ser feito com base na norma padrão clássica, dado o caráter dinâmico dos gêneros discursivos.

- D) A norma padrão clássica é o modelo de língua descrito-prescrito pela gramática tradicional, que toma como referência a norma urbana culta real.

E) O melhor caminho para se chegar à variante de prestígio da língua é o autocontrole por meio da gramática normativa, pois sem domínio de metalinguagem o aluno não amplia seus conhecimentos linguístico-discursivos.

3. Atualmente, o ensino de língua está orientado por práticas de uso (leitura e produção) e de reflexão sobre o funcionamento da língua (análise linguística). De acordo com Geraldí (2004:74), "O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias." [...]

Indique a alternativa que contém uma afirmação VERDADEIRA em relação à prática de análise linguística.

- A) O trabalho de reflexão linguística a ser realizado nas aulas de língua deve voltar-se para a observação e análise de língua em uso, ou seja, priorizando-se as atividades metalinguísticas.

B) Uma vez que na análise linguística o objetivo central é refletir sobre fatos da língua e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem, infere-se que a gramática foi banida do ensino de língua.

C) O termo análise linguística surgiu para denominar, no ensino de língua, uma nova forma de reflexão sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

- D) Busca-se, na análise linguística, verificar os problemas apresentados nos textos produzidos pelos alunos substituindo nomenclaturas da gramática normativa por nomenclaturas da linguística (coesão, coerência, anáfora etc).

E) Esse termo trouxe apenas uma nova nomenclatura para o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa na escola no que se refere ao ensino de gramática.

4. O trabalho com produção escrita no ensino de aprendizagem de língua materna é orientado por um conjunto de princípios teóricos dos quais decorrem implicações pedagógicas. Sobre o trabalho pedagógico com produção textual, é CORRETO afirmar que

- A) as práticas de escrita, nos momentos iniciais, deverão ser artificiais, para que os alunos aprendam as normas da língua, e só depois desse domínio passem a realizar práticas de escrita real, ou seja, com textos socialmente relevantes.

B) a escrita envolve três etapas recorrentes: planejamento, produção e revisão, as quais, por sua vez, implicam uma série de atividades que podem estar no texto.

- C) a cada situação de escrita, é desejável que o professor apresente aos alunos um conjunto de palavras apropriadas para o texto solicitado, de

8. O fragmento do texto abaixo é de autoria de um aluno. Assinale a alternativa em que todos os tópicos mencionados correspondem a problemas de escrita presentes nesse texto.

O nascimento dos filósofos

Você já se perguntou por que é importante filosofar?

Os homens sempre procuraram explicar de alguma forma as coisas e os fenômenos e isso fez com que através dos tempos surgisse os filósofos, homens e mulheres que buscam a verdade. Portanto, filosofar significa buscar a verdade e pensar bem sobre tudo o que nos traz conhecimento e nos ajuda a agir bem, por isso é importante filosofar.

Os primeiros filósofos viveram por volta de 500 a 600 anos antes de Cristo, na antiga Grécia. Esses primeiros filósofos foram chamados pré-socráticos porque existiu depois deles, um filósofo chamado Sócrates que foi muito importante e, por isso, marcou a divisão da filosofia grega.

Você deve estar se perguntando: como sabemos o que os filósofos escreveram se foi numa época tão antiga? Como os escritos deles chegaram até nós? Pois é... só existe alguns fragmentos desses escritos [...]

- A) Pontuação, ortografia, regência verbal e acentuação.
 B) Pontuação, ortografia, coesão e tempo verbal.
 C) Ortografia, coerência, tempo verbal e concordância verbal.
 D) Pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal.
 E) Pontuação, ortografia, coesão e concordância nominal.

9. Sítio Possenti apresenta versões de um texto escolar e mostra o processo de reescrita:

“É terriblemente violento um menino este dia sem querer porque o outro empurrou ele ele esbarrou no outro moleque ele já foi pra cima dele aí ele chingou o moleque”.

1ª. É terriblemente violento. Um menino esses dias, sem querer, porque o outro empurrou ele, ele esbarrou no outro moleque, ele já foi pra cima dele, aí ele chingou o moleque.

2ª. Na escola, o ambiente é terriblemente violento. Um dia desses, só porque um menino esbarrou em outro sem querer, foi empurrado e xingado.

3ª. Havia uma violência terrible na escola. Um dia desses, um menino empurrou e xingou outro, só porque teve/aconteceu/houve um esbarão. É isso que o esbarão foi sem querer.

4ª. Na escola, há tanta violência quanto em outros lugares, como em estádios de futebol ou em botecos. Um dia desses, um menino esbarrou em outro, sem querer, o que acontece facilmente, porque o espaço

nas salas não é tão grande. O menino que recebeu o esbarão logo reagiu, empurrou o outro e lhe disse vários palavrões.

POSSENTI, Sítio. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121.

As comparar etapas do processo de reescrita, conclui-se que

- A) na primeira reescrita, foram feitas, sobretudo, correções ortográficas e inserções de sinais de pontuação; na última versão, as modificações foram mais sofisticadas, inseriram-se, por exemplo, informações e comentários para tornar o texto mais consistente.
 B) na primeira reescrita, foram feitas apenas correções ortográficas; na segunda versão, inseriu-se a referência ao local, na escola, e reestruturou-se o segundo período; as modificações tornaram o texto mais claro.
 C) na segunda versão, inseriu-se a referência ao local, na escola, e reestruturou-se o segundo período; na terceira, o texto foi apenas reorganizado em três períodos.
 D) na terceira versão o texto foi reorganizado em dois períodos, uma informação foi destacada para o final e transformada em comentário: “É isso que o esbarão foi sem querer”.
 E) na terceira versão o texto foi reorganizado em dois períodos, uma informação foi destacada para o final e transformada em comentário: “É isso que o esbarão foi sem querer”. Na última versão, foi inserido, pelo professor, um exemplo que alterou o projeto de dizer do aluno.

10. Leia o texto a para responder à questão a seguir.

A pronúncia [s] para ditongo escrito ou, como em roupe, pouco, ouro, louco, comprou, amou etc. ocorre na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem geográfica, classe social, grau de letramento etc. No que diz respeito à avaliação social, essa pronúncia não provoca nenhuma reação negativa: nem a pessoa mais letrada interrompe uma conversa para corrigir seu interlocutor ou censurá-lo por ter pronunciado “lôpa”, “pôco”, “ôu” etc. Conclusão: a pronúncia [s] para o antigo ditongo ou faz parte do vernáculo brasileiro mais geral.

A pronúncia [ʃ] para o digrafo escrito lh, como em tela, abelha, palha, trabalha caracteriza os falantes das variedades mais estigmatizadas, sem prestígio social. No tocante à avaliação social, essa pronúncia provoca reação negativa por parte dos falantes urbanos escolarizados, que identificam imediatamente como próprias de pessoas “pobres”, “sem instrução”, “caipiras” etc. Conclusão: a pronúncia [ʃ] para o digrafo lh não faz parte do vernáculo brasileiro mais geral.

Temos assim, claramente, dois grandes conjuntos de traços linguísticos: aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem

social, regional etc.; e aqueles que aparecem primordialmente na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecessores rurais etc.

[...]

O que a escola não pode deixar de fazer, como venho insistindo, é ensinar aquilo que os falantes não sabem, não trazem de sua vivência familiar e comunitária. O destino que eles vão dar ao que aprenderem não cabe à escola determinar.

Fonte: BAKW, Marcos. Gramática sociolinguística do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011. p. 105.

No texto, o autor utiliza exemplos como argumento para defender o seguinte ponto de vista:

- A) a pronúncia [j] para o dígrafo escrito lh, como em *leite*, própria das variedades mais estigmatizadas, faz parte do vernáculo brasileiro mais geral.
 B) a pronúncia [o] para dígrafo escrito ou, como em *roupa*, usada pelos brasileiros urbanos escolarizados, não faz parte do repertório dos falantes das variedades estigmatizadas.
 C) os objetos do ensino de língua materna devem pautar-se em temas presentes no cotidiano dos alunos.

D) a escola deve ensinar aos falantes o que eles desconhecem.

- E) o ensino da leitura e da escrita, bem como o acesso aos discursos sociais que se valem delas, é a tarefa primordial da educação em língua materna na escola.

11. Leia o texto a seguir para responder à questão.

A repetição ou reconciliação de termos é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de reconciliação tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições “viciosas” e repetições estilísticas, retóricas.

Muitos textos são construídos tomando como base a repetição, que produz, nesses casos, não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos. Daí a presença constante desse recurso em peças oratórias e textos em geral que se destinem a persuadir os interlocutores.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2008. p. 161.

Assinale a alternativa que apresenta a repetição viciosa.

- A) Nunca tantas pessoas, em tantos veículos, trafegaram em tantas vias, e tantas direções, com tanta velocidade, indo a tantos lugares, pra voltar logo tão apreendidas.

Milôr Fernandes

- B) Caetano Veloso cantava babinho London, London no rádio do bar. Uma brisa noturna entrava pela porta esfriando o recinto.

Paulo olhava para a mesa. Distraiu-se por um momento com a mariposa que passara voando e pousara no lustre que iluminava as bolas.

Walmor o cumprimentou, mas Paulo estava paralisado.

No rádio, London, London havia terminado, mas Tropicalia começava, mostrando que Caetano Veloso era bem-quilho no Bar Paralela. A brisa parou. Walmor insistiu: – Paulo... Paulo... Paulo... Ah! ele que despertou.

Andréia

C) É incontestável a importância do brincar na vida da criança. É no brincar que a criança se constitui como sujeito, põe a criança brinca consigo mesma e, posteriormente, ela brinca com algum objeto. Ao brincar, ela inicia o seu contato com a realidade. Esse contato engendra nessa criança uma formação simbólica e um possível entendimento do mundo.

Andréia

- D) Diante da angústia do juiz reto e sem medo, situação a expiar, com medo o bravo da impetência que alimo como forma de racionalizar o medo, medo de denunciar, de contestar, medo até de confessar o medo, de reconhecer que as palavras e os gestos nascem pelo fluxo da adrenalina, como autodefesa diante do medo.

Das, José Carlos. Mem. Funa de S. Paulo, 28 ago. 1961.

- E) Há três soluções para o drama da infância perdida na rua: escola, escola, escola.

Veja, 26/02/1966.

12. No excerto, Eliane Ruiz expõe o seu ponto de vista acerca da prática de correção de texto.

A prática de correção, tal como aqui defende, nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva.

Nessa perspectiva, entendo que não leia mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim, também, e principalmente, como negociação de sentidos, em face dos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores (professor e aluno). A correção de redações passaria a ler o verdadeiro estatuto de leitura que deve ter (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do labor-professor): leitura-interlocução, típica da discursividade que emerge na interação autor/ texto/ leitor, no nosso caso específico, na relação autor-aluno/ texto-redação/ labor-professor

coautor, texto-correção/ leitor-aluno co-leitor/ texto-revisão/ leitor.

RAIZ, Eliane. Como se contiguetação na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 232-233.

Para fundamentar o seu ponto de vista, Eliane Ruiz argumenta que:

- A) a língua é uma forma de interação verbal que possibilita aos membros de uma sociedade o estabelecimento de vínculos e compromissos, sobretudo no texto escrito.
- B) a escrita é uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa explicitamente seu pensamento, suas intenções, levando em conta, por vezes, as experiências e os conhecimentos do interlocutor.
- C) o professor coloca-se como coautor e o aluno como predador, portanto, ambos são sujeitos ativos que interagem – dialógicamente – com o objetivo de corrigir os erros presentes no texto.
- D) o texto é visto como um produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos o conhecimento do código utilizado.

12. A situação dialógica do professor é fundamental para que a atividade de correção tenha o estatuto de leitura-manipulação, daí surge as relações sintagmáticas.

13. VARIANTE

1. Se duas unidades lingüísticas (fonema ou morfema) figuram no mesmo ambiente (fonológico ou morfológico) e se elas podem ser substituídas uma pela outra sem que haja uma diferença no sentido denotativo da palavra ou da frase, estão se dois fonemas ou os dois morfemas são variantes livres de um fonema ou de um morfema único [...]. Se duas unidades lingüísticas (fonemas ou morfemas) não se apresentam nunca no mesmo ambiente (fonológico ou morfológico) e se elas apresentam entre si um parentesco (articulatório ou acústico para os fonemas; semântico para os morfemas), essas unidades são variantes combinatórias do mesmo fonema ou do mesmo morfema.

Fausto DUBOIS, J. et al. Dicionário de linguística. São Paulo: Cultrix, 1983.

Considerando o verbete acima, assinale a alternativa que exemplifica adequadamente o conceito apresentado.

- A) **v, t e s são variantes combinatórias de um mesmo morfema que significa "v", pois figuram cada qual em contextos exclutivos, como nos exemplos de verbo conjugado: vou, tá, tá.**
- B) As formas *imín* e *imigo* são variantes livres no contexto em que ocorrem uma preposição, conforme os exemplos: de *mín*, para *mín*, sem *mín*, e *mín*, *comigo*.

C) Em contexto de início de palavra, como ocorre com a palavra *vai*, as variantes [R] *velar* e [J] *alveolar* são combinatórias.

D) Ao compararmos os prefixos das palavras *imoral*, *imreal*, *imfúiz* e *imápio*, verificamos que são variantes livres.

E) O fonema /l/ na palavra *la* pode se realizar com a pronúncia dental ou alveolar, logo, podemos considerar as duas realizações como variantes combinatórias.

14. O ensino da Literatura Brasileira, nas escolas do Paraná, está pautado na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, e tem como objetivos "elevar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e à leitura de outros; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social" (DCEs – Língua Portuguesa, 2006, p.74).

A partir dessa constatação, assinale a única alternativa CORRETA quanto ao ensino da Literatura no Paraná, segundo o método recepcional.

- A) É o horizonte de expectativas do aluno que o professor deve satisfazer, garantindo, assim, que ele desenvolva o gosto pela leitura.
- B) A ruptura do horizonte de expectativa do aluno é uma etapa do processo de formação do leitor que pode e deve ser evitado, para garantir o sucesso de trabalho do professor.
- C) As marcas lingüísticas do texto literário devem ser ignoradas, segundo o método recepcional, porque não se trabalha o texto literário como pretexto.

15. A ruptura com o horizonte de expectativas do aluno é o momento em que ele cresce, distancia-se de senso comum para criar o seu próprio horizonte implícito e adquirir o entendimento de evento estético.

E) Segundo o método recepcional, o professor deve, ao trabalhar com o texto poético em sala de aula, expectar expectivamente a leitura de um mesmo poema, antes de passar a outro, de modo a garantir que o aluno se identifique com o texto e se aproprie do gênero.

15. O trabalho com a Literatura, na escola, tem em vista a educação literária. Por isso, o professor deve:

- A) ampliar os modos de ler literatura dos alunos, propiciando-lhes o contato com outros gêneros textuais, literários ou não.
- B) organizar momentos de leitura literária em que ele atue como consultor, para elucidar as dúvidas dos alunos, por isso, mantendo-se como observador.
- C) determinar as leituras a serem feitas pelos alunos, pois estes não têm condições de escolher o melhor para si.

- D) promover situações de leitura colaborativa, em que os alunos possam se ajudar, um aos outros, sanando as possíveis dúvidas.

E) planejar atividades regulares de leitura literária, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. No planejamento e seleção bibliográfica deve levar em conta a motivação, a introdução à leitura e a integração, como etapas do processo.

16. Sobre a História da Literatura Portuguesa, assinale a única assertiva CORRETA.

A) Camões é um poeta medieval por excelência: seus poemas, principalmente a epopeia *Os Lusíadas*, apresentam metáforas semelhantes àsquelas encontradas nas cantigas de amor e cantigas de amigo dos trovadores do medieval. A narrativa da epopeia, concentrada em torno de cavalaria, também nos remete às gestas medievais.

B) Eça de Queirós é considerado um escritor de transição; obras como *O Primo Basílio* e *A cidade e as serras* foram escritas para exaltar a sociedade portuguesa do século XIX, sendo bons exemplos da faceta realista do autor; por outro lado, obras como *Os Maias* e *O crime do Padre Amaro* são legítimos representantes do modernismo literário português.

C) Gil Vicente pode ser considerado um autor de peças na história do teatro em Portugal, suas peças, a exemplo do *Auto da Barca do Inferno*, apresentam personagens que podem ser entendidos como representantes (as vezes satíricas) da sociedade em que a obra viveu.

D) Alexandre de Gusmão é um autor associado ao pós-modernismo português; obras como *Curcio*, o *Presbítero* apresentam linguagem e discussões eminentemente contemporâneas, como o uso de neologismos e a condenação do celibato clerical.

E) José Saramago e Miguel Torga são autores comumente enquadrados no realismo português, uma vez que as obras literárias por eles escritas (romances, contos e poemas) estão presas ao substrato da matéria, inexistindo experimentações linguísticas, metáforas e marcas do elemento fantástico. E o caso do *Conto da Iha Desconhecida*, de Saramago, e dos poemas de *Orfeu rebelde*, de Torga.

17. Leia os seguintes trechos das obras *O Guarani*, de José de Alencar, e *Cordões*, de João do Rio:

"Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele, cor de cobre, brilha com reflexos dourados; os cabelos pretos cortados retos, a tez lisa, os olhos grandes com os cantos exteriores erguidos para a frente; a pupila negra, móbil, cilíndrica; a boca forte mas bem modelada e guarnecida de dentes alvos, davam ao rosto pouco oval a beleza inculta de graça, de força e de inteligência."

ALENCAR, José de. *O Guarani*. São Paulo: Ática, 1996. p. 26. Publicado originalmente na forma de folhetim, em 1857.

"Na turba compacta o alma correu. O coração viria assustado. À frente um grupo desfilado de quatro ou cinco cabeços adolescentes com os sapatos desletados e grandes arcos postados contra a blanda as bocas em Barros rocosos. Depois um regatão todo de penas, com a face lustrosa como piche, a gota suor, estenda e braço musculoso e nu sustentando e tacape de ferro. Em seguida girrafejava o grupo vestido de vermelho e amarelo com lançojouas d'ouro a chegar no dorso das casacas e das grandes cabeleiras de coques, que se confundiam com a epiderme num empastamento nauseabundo. Ladrando e belo, homens em tarancos ou de pés nus iam por aí, topocando, arguendo arcbotes, carregando serpentes vivas sem os dentes, legarhos esfelados, jabutis aterradores com grandes gritos roucos."

RIO, João do. *Cordões*. In: *4 atra encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia de Boto, 2008. p. 142. Publicado originalmente em 1908.

A partir da análise comparativa dos trechos selecionados e do seu conhecimento sobre a História da Literatura Brasileira, assinale a única assertiva que apresenta uma interpretação CORRETA.

A) Os trechos apresentam visões distintas do indígena brasileiro; no trecho de Alencar, temos um índio infantilizado, dotado de ingenuidade e distante do modelo ideal de "bom selvagem", de Rousseau; já no fragmento de João do Rio, temos um índio que pode ser entendido como legítimo representante do ideal romântico brasileiro e selvagem é descrito como um ser vigoroso que reneia em si os valores a serem exaltados na pátria, coragem, honradez, firmeza de caráter e beleza física.

B) Ambos os trechos apresentam visões dualistas do índio: em Alencar, temos o índio de traços embrutecidos e valores elevados (a ideia de que apesar da brutalidade física o indígena possui personalidade delicada); em João do Rio, temos o oposto – o índio de traços delicados e valores desuapados (a ideia de que apesar da delicadeza física o indígena possui personalidade violenta).

C) Os trechos apresentam visões distintas para com o indígena; se no trecho de Alencar vemos a idealização do selvagem nas páginas literárias, marca do romantismo brasileiro (que valorizou a figura do índio a fim de exaltar a nacionalidade) no fragmento de João do Rio vemos a imagem de um índio brutalizado, em um cenário carnavalesco São, em contextos diferentes retratos de índio, em diferentes contextos socio-históricos.

D) Ambos os trechos apresentam visões depreciativas do índio, marcas dos contextos em que as obras foram escritas, ligados a políticas de aculturação dos silvícolas: em Alencar, temos o índio infantilizado do ideal romântico, marcado pela instabilidade de caráter e pela fragilidade corpórea;

em João do Rio, temos o índio brutalizado do modernismo, o selvagem antropófago que ameaça aos homens brancos e invade as ruas, decisão de valores.

- E) Os trechos apresentam visões parecidas do índio: em Alencar, encontramos o clássico modelo de selvagem incorruptível do romanesco, dotado de valores elevados e traços angelicais; em João do Rio, também encontramos o índio de caráter imaculado do ideal romântico – os selvagens são descritos como homens fortes e, ao mesmo tempo, ternos e valorosos.

18. Leia o seguinte trecho do conto Teoria do Medalhão, de Machado de Assis:

– Não te falei ainda dos benefícios da publicidade. A publicidade é uma dona loureira e senhora, que tu deves requerer à força de pequenos mímos, confissões, almofadinhas, coisas miúdas, que antes exprimem a constância do afeto do que o atrevimento e a ambição. Que D. Quibrel solicite os favores dela mediante ações heréticas ou custosas, é um sestro próprio desse busto lamítico. O verdadeiro medalhão tem outra política. Longe de inventar um Tratado Científico da Criação dos Carneiros, compra um carneiro e dá-o aos amigos sob a forma de um jantar, cuja notícia não pode ser indiferente aos seus concidãos. Uma notícia traz outra; cinco, dez, vinte vezes põe o teu nome ante os olhos do mundo. Comêdes ou deputações para felicitar um agraciado, um benemérito, um ferasteiro, têm singulars merecimentos, e assim as lembradas e associações diversas, sejam mitológicas, chiegélicas ou coreográficas. Os sucessos de certa ordem, embora de pouca monta, podem ser trazidos a lume, contanto que tenham em relevo a tua pessoa. Explico-me. Se caíres de um carro, sem outro dano, além do susto, é útil mandá-lo dizer aos quatro ventos, não pelo fato de si, que é insignificante, mas pelo efeito de recordar um nome caro às eleições parais. Percebeste?

– Percebi.

ASSIS, Machado. Teoria do Medalhão. In: ASSIS, Machado. Contos. Organização, introdução, revisão de textos e notas de Messaud Moisés. São Paulo: Companhia, 2008. p. 25-26.

O trecho em questão mostra parte de um diálogo entre pai e filho, no qual o pai explica ao jovem que está a completar vinte e dois anos alguns "segredos" para se tornar um "medalhão", ou seja, um sujeito famoso e querido por todos, sem necessariamente desenvolver a intelectualidade e contribuir para a transformação social. Tal visão de mundo, extremamente irônica, foi abordada por Machado de Assis em outras obras, inclusive em um de seus grandes romances. Com base ao seu conhecimento sobre a Literatura brasileira, assinale a única assertiva que apresenta outra obra de Machado de Assis em que podem ser identificadas marcas da "teoria do medalhão", explicando CORRETAMENTE e porquê disso.

- A) Dom Casimiro: a personagem Capitu ensina ao filho, Ezequiel, ainda na infância, que o mais importante na vida era construir a fama pessoal, convocado e esposo Bento Santiago a enviar o pequeno ao Egito e a Jerusalém, no Oriente Médio, região em que, futuramente, Ezequiel visita a faleceu.
- B) Esaú e Jacó: os gêmeos Pedro e Paulo, ambos monarquistas convictos, são convencidos pela sedutora personagem Fiosa e decidem entrar na política; são nomeados senadores do Império com o único objetivo de obter sucesso rápido e fácil, bem como lucratividade.
- C) Quincas Borba: o personagem Rubião, capitalista investidor, aplica, sem escrúpulos, golpes financeiros ao casal Patra e Sorla, a fim de prosperar rapidamente e ganhar notoriedade e fama entre as altas rodas do Rio de Janeiro – mesmo que, para isso, destrua, ao final do romance, a vida de seus antagonistas.
- D) Memorial de Aires: o personagem Conselheiro Aires rouba de seu "amigo" Rubião a ideia de fundar uma corrente filosófica, o Humanismo, com o objetivo declarado de prosperar financeiramente e obter sucesso na então capital do Brasil.

E) Memórias Póstumas de Brás Cubas: o protagonista e narrador das memórias pretende, entre outros fatos, citar em "exclamação" batizada com o próprio nome, o "Espírito Brás Cubas", pensando mesmo no progresso da biomatologia à luz na obtenção de laços, fama e sucesso.

19. Leia o fragmento literário apresentado a seguir:

Passa rente aos bols-de-canto – pesados enucos de argilas nos chifres, que remastigam, subalternos, como se cada um trocasse ainda ao peçoço a canoa, e que mesmo disjuntos se mantêm paralelos, dois a dois. Conto ao meio o grupo de vocas leiteiras, já ordenhadas, tranquilas, com as orelhas ao pé. E desvia-se apenas da Aquena. Mas, também, qualquer pessoa faria o mesmo, os vaceiros fariam o mesmo, o Major Saulo faria o mesmo, pois a Açucena deu-lhe luz: há dois dias, um bezerinho muito galante, e é bem capaz de uma brutalidade sem aviso prévio e de cabeça torta, pigando com uma guampa entre as costelas e a outra por volta do umbigo, com o que, contado ainda e impacto da marrada, ovelha é que o homem mais virtuoso do mundo possa ser afitado a seis metros de distância, e a toda a velocidade, com alças de intestino penduradas e muito sangue de peimão à vista.

E Sete-de-Ouros, que sabia do ponto onde se estar mais sem turbulência, veio encostar o coque nos pilares da varanda. Dou de cabeça, para lambem, velez, o pelo, onde a cauda não alcançava. Depois, esticou o sobrebejo em toco de tromba e trouxe-o ao rês da poeira, seprando o chão.

ROSA, João Guimarães. O burinho pedrês. In: Sagarana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 35.

O trecho do conto: *O burinho pedrês* apresenta algumas características marcantes da prosa de João Guimarães Rosa. Assinale a única assertiva que analisa **CORRETAMENTE** duas dessas características identificáveis no fragmento.

- A) O autor, na linha de cronistas como Rubem Braga, emprega em larga escala a chamada "prosa poética", conforme se depreende de trechos como "E Sete-de-Ouros, que sabia do ponto onde se estar mais sem tumulto, veio encostar o cope nos pilares da varanda"; também se faz presente no fragmento um conto culto ao padrão canônico da linguagem, avesso a experimentações.
- B) O autor pratica a experimentação linguística, conforme se observa no uso de expressões como "sobrabeça", exemplo de neologismo, também é notável a citação de um espaço ficcional ligado à temática interiorana (presença de fazendas, *bois*, *vaqueiros* de um milopélico sertão brasileiro).
- C) O autor utiliza da "metalinguagem histórica", recurso narrativo da pós-modernidade literária, exemplificado pela utilização da personagem "Sete-de-Ouros"; há, ainda, a ausência de um ponto de vista subjetivo: o autor prefere descrever as situações sem qualquer marca de onisciência.
- D) O autor se dedica à criação de neologismos, conforme se depreende do uso de expressões como "anacos" e "marade", não encontradas nos dicionários; há, ainda, a construção ficcional de espaços urbanos marcados pela violência: os personagens são brutalizados e destituídos de valores como a honra.
- E) O autor se dedica à criação literária de uma temática sertaneja, ligada ao chamado "ciclo da seca" nordestino, na linha de autores como Graciliano Ramos e José Lino do Rêgo; é representante de um certo culto às formas fixas e defende a ausência de trabalho experimental com a linguagem.

23. Leia o seguinte trecho da canção "Tropicália", de Caetano Veloso:

Sobre a cabeça os aviões
Sob os meus pés os caminhões
Apona contra os chapadões
Meu nariz

Eu orgânico e movimento
Eu oriento e carnal
Eu inauguro o movimento
No planalto central do país

É sabido que o Tropicalismo de Gil e Caetano foi bastante influenciado, em sua origem, por um movimento literário da primeira metade do século XX, conforme explicação de próprio Caetano em sua obra autobiográfica *Verdade Tropical*. Nas palavras dele, um determinado manifesto foi de fundamental importância para a edição de *Tropicália*, uma vez que "a ideia (contida no manifesto) serviu, aos tropicalistas, como uma leva. Estávamos 'comendo' os Beatles e Jimi Hendrix. Nessas argumentações contra a tática defensiva dos nacionalistas encontramos aqui uma formulação sucinta e exaustiva" (VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008. p. 242). A partir de seu conhecimento sobre a história da literatura brasileira, assinale a única assertiva que apresenta **CORRETAMENTE** o nome do referido movimento e o nome do manifesto que encerra as ideias apresentadas no fragmento de Caetano Veloso.

- A) Modernismo de 22; Manifesto Catapalpaço
B) Modernismo de 30; Manifesto Regionalista
C) Modernismo de 22; Manifesto Neopção Verde-Amarelo
D) Simbolismo; Manifesto Espiritualista
E) Parnasianismo; Manifesto Parnasiano

O CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: DESAFIOS CURRICULARES

Ligia Paula Couto¹

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O CURSO DE LETRAS

Abordar o curso de Letras e a formação de professores de línguas estrangeiras é também tratar da universidade brasileira. Compreender os desafios curriculares do presente é se voltar, de certa forma, ao passado. Portanto, este artigo traçará um diálogo entre o presente e o passado do ensino superior no Brasil para compreender alguns desafios curriculares atuais.

A história da universidade brasileira² tem início com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549. No período de pouco mais de duzentos anos em que aqui estiveram, os jesuítas foram os responsáveis pela implantação de um sistema educacional e organização de alguns cursos (CUNHA, 2007a). Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do território brasileiro, se fecharam os colégios por eles administrados e os cursos superiores assumiram outras formas, sem ocorrer a fundação de universidades.

A vinda da família real em 1808 acaba impondo um repensar de objetivos para o ensino superior. Se antes a formação se voltava para o sacerdócio da Igreja Católica, no início do século XIX, o governo se vê obrigado a criar cursos que formassem profissionais mais especializados para servir aos interesses da corte portuguesa. No entanto, essa mudança não proporcionou a abertura de universidades. Segundo Cunha (2007a, p. 65-71), mesmo com a independência do Brasil, em 1822, a organização dos cursos superiores permaneceu praticamente inalterada, mantendo-se a estrutura das escolas superiores.

Durante o século XIX, o Brasil, no campo cultural, seguia muitas ideias defendidas pelos intelectuais franceses. Essa dependência cultural fez com que nosso ensino superior seguisse a configuração

¹ Possui graduação em Letras - Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), atuando nas disciplinas de Língua Espanhola I, Prática Articuladora III e IV (Projeto), no programa de mestrado de Estudos da Linguagem (PPGEL) e na coordenação do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Letras (2015-2018).

² Esta discussão sobre a história da criação da universidade no Brasil pode ser encontrada de maneira mais completa em minha tese de doutorado: *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente* (2013).

do modelo napoleônico. Neste modelo, o docente é o detentor do conhecimento e o discente, por sua vez, deve memorizar os conteúdos que lhe são transmitidos sem muito questionar. Desta forma, para o ensino superior brasileiro, o modelo francês significou mais o preenchimento do quadro de profissionais do que necessariamente o desenvolvimento de pesquisa. E ainda que o modelo napoleônico se mantivesse, não é possível afirmar que durante o século XIX havia universidade no Brasil. Neste período histórico, tivemos escolas superiores que se adequaram ao modelo napoleônico e se preocuparam com a formação de profissionais para atender aos interesses do Estado.

No início da República, ocorreu uma expansão do ensino superior. Cunha (2007a) explica que houve uma multiplicação de estabelecimentos de ensino, os quais não se subordinavam ao setor estatal. Nesta nova fase, algumas universidades tiveram existência passageira, entre elas, a Universidade de Manaus (de 1909 a 1926); a Universidade de São Paulo (de 1912 até provável encerramento em 1917); a Universidade do Paraná (de 1912 a 1915). Por outro lado, alguns projetos conseguiram assegurar uma longa duração à universidade. É o caso da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, e da Universidade de Minas Gerais, criada em 1927.

Foi somente na Era Vargas (1930-1945) que se buscou superar os moldes napoleônicos. A fundação da Universidade de São Paulo (USP) (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) se configurou como um esforço inicial para o estabelecimento de um novo modelo organizacional no ensino superior, o humboldtiano (ou alemão).

(...) é a criação da Universidade de S. Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935 que irá desencadear o processo de adoção, ainda que tentativo e parcial, de alguns traços fundamentais de um modelo de universidade assemelhado ao modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira (SGUISSARDI, 2006, p. 354).

Ao contrário do modelo napoleônico, no humboldtiano, o professor não é visto como o único detentor do conhecimento. A construção do conhecimento pode se dar num esforço conjunto com os alunos; portanto, espera-se que os alunos interajam com este conhecimento, o qual é compreendido como em constante movimento e transformação. Ademais, por buscar-se a verdade e o exercício do intelecto e da consciência crítica, há um consequente desenvolvimento da pesquisa. A universidade ganha mais autonomia, mas continua preocupando-se em formar as elites.

Os cursos de Letras passam a se inserir neste quadro histórico

com a fundação da USP em 1934, após a Reforma Francisco Campos (FIORIN, 2006, p. 14). De acordo com o mesmo autor, esses cursos de Letras:

(...) aparecem no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX. (...) os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais (FIORIN, 2006, p. 13).

Inicialmente, a Faculdade de Letras da USP apresentou a seguinte divisão: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras (Fiorin, 2006). Apesar de já haver a área de Línguas Estrangeiras na fundação do curso, não havia menção à formação de professores. Em 1939, ainda conforme Fiorin, houve uma nova divisão englobando três áreas do curso: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

É importante ressaltar que o fato do curso de Letras somente se apresentar na organização curricular do ensino superior a partir de 1934 não significava a inexistência do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Pelo contrário, Picanço (2003, p. 28) deixa muito claro que, no período colonial, o espaço privado era onde ocorria a instrução escolar e “a língua estrangeira servia como exercício de erudição”. Será no currículo do Colégio D. Pedro II que, formalmente, as línguas estrangeiras ficam registradas como componentes da educação escolar:

A noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II (1837) (...). Nesse momento se consolida a ideia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio D. Pedro II se tornaram oficiais. Nesses programas oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, constam aulas de francês, inglês e alemão (...) (PICANÇO, 2003, p. 28)

Após vinte e oito anos de fundação do primeiro curso de Letras no Brasil é que há documentação oficial, Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961), abordando a questão da licenciatura e, ainda, a licenciatura dupla com uma língua estrangeira.

Até 1962, o estudante de Letras que optasse por uma das modalidades oferecidas - línguas clássicas, línguas neolatinas ou anglo-germânicas, encontrava-se habilitado, ao final do curso, para lecionar várias línguas estrangeiras. Se, por exemplo, a opção fosse pelas Línguas Neolatinas, o professor poderia lecionar português, latim, francês, espanhol e suas respectivas literaturas (SANTOS, 2012, p. 48).

O reconhecimento das licenciaturas por Lei na década de 60 do século XX não, necessariamente, trouxe discussões sobre a formação de professores para os cursos de Letras. Em muitos casos, os cursos seguiram como bacharelado, sendo a licenciatura uma opção complementar a ser trabalhada na Faculdade de Educação. Ou seja, ser aluno de um curso de Letras em dupla habilitação não implicava e, em alguns casos até hoje não implica, em se pensar ou discutir o ensino da língua estrangeira. Nesse sentido, Lajolo (s.d.) explica a “configuração bipartida” do curso que persiste até o presente:

E, já que estamos singrando águas Hamletianas, não custa navegar um pouco mais e sugerir que o curso de Letras parece padecer de uma esquizofrenia crônica, que não está longe do drama vivido pelo príncipe dinamarquês, dilacerado entre ser e não ser... Tal dilaceramento faz-nos retornar à dicotomia básica que presidiu a implantação dos cursos de Letras no Brasil, comprometida, como se assinalou, com direções opostas: de um lado, com a formação de professores para o magistério (secundário, normal e superior); do outro, a formação de pesquisadores (LAJOLO, s. d., p. 4).

Com a Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540/1968, a universidade passou a desempenhar três papéis: o do ensino, o da pesquisa e o da extensão³. No entanto, não são todas as universidades que conseguem desempenhar esses três eixos, descaracterizando, assim, sua identidade como universidade. O modelo de universidade em destaque nesse período ainda é o humboldtiano, uma vez que as atividades de pesquisa e extensão se aliam ao ensino; no entanto, como explica Cunha (2007b), o idealismo alemão serviu de base para a Reforma de 68, mas o modelo organizacional é, indiscutivelmente, norte-americano. Ainda segundo o referido autor, a organização norte-americana se caracterizava pelos seguintes pontos: os recursos humanos e materiais eram agrupados em função dos departamentos, o conhecimento passava a ser ordenado por disciplinas e o cumprimento do currículo pelos alunos era contabilizado pelo sistema de créditos.

3 Segundo Pereira (2009), a ideia da extensão surge a partir do modelo da universidade norte-americana.

A próxima grande virada na organização universitária brasileira ocorre nos anos 90 do século XX com a promulgação da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) em dezembro de 1996. Nesta LDB, artigo 45º, fica estabelecido que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Esse artigo possibilitou que o ensino superior tomasse outros formatos, além do da universidade, e que a iniciativa privada fosse contemplada para investir nesse nível de ensino. Além disso, as licenciaturas ganham força, uma vez que, para atuar na Educação Básica, é necessária a formação em nível superior em curso de licenciatura.

Os resultados da política para o ensino superior, iniciada em meados dos anos 90, principalmente com a publicação da LDB/1996, podem ser verificados nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 (2010), realizado com 2314 instituições de ensino superior (IES), os quais revelam uma predominância de IES privadas: 89,4% do número total. No entanto, os dados também indicam uma reação (ainda que tímida) no setor público: “o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%”. No que se refere à estrutura dessas IES, ainda de acordo com o mesmo censo (2010, p. 11): “a organização acadêmica Faculdades continua caracterizando a educação superior, com participação percentual de 85% do total de IES em 2009”.

Não podemos afirmar que o aumento da oferta de vagas no ensino superior a partir dos anos 90 veio acompanhado de equivalência de qualidade; de acordo com o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) 2009⁴, constatou-se o seguinte: (...) foram avaliadas 1.695 instituições de educação superior e 6.804 cursos. Apenas 4,5% dos cursos obtiveram conceito 5 e 14,54%, o quatro; 36,05% ficaram com o três e 23,15, com o dois. O conceito 1 foi recebido por 3,20%.

Almeida e Pimenta (2009, p. 17) descrevem esse aumento quantitativo, sem acompanhamento qualitativo, como um processo de *fastfoodização*. Conforme essas autoras, o ensino superior se torna uma “imensa usina de produção”, na qual o estudante, envolvido em um processo de aprendizagem ligeiro, terá que cumprir créditos para obter o diploma. O processo de formação, assim, se compararia a um supermercado, em que “as disciplinas estão expostas em gôndolas”,

4 Esse índice é gerado por uma avaliação realizada pelo MEC, com conceito que vai de 1 a 5, sendo que os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios e 4 e 5 representam excelência. Nessa avaliação, se inclui o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a titulação e o regime de trabalho docente, a qualidade do projeto político-pedagógico dos cursos e a infraestrutura das instituições. Para mais informações sobre o IGC, consultar o site <http://www.inep.gov.br/areaigc/>.

para o estudante escolher. Ademais, academicamente, esse ensino se caracteriza no formato de Faculdades.

Ainda, é na virada do século XX, que as Letras contarão com a modalidade a distância (EaD) como possibilidade de formação de professores nas licenciaturas. Segundo Santana (2012), esta modalidade de ensino não é recente, já que no século XIX havia instituições europeias e americanas que ofereciam cursos por correspondência. No que se refere ao contexto brasileiro, o Instituto Universal Brasileiro oferece cursos desde as décadas de 60/70 (cursos profissionalizantes, entre eles, corte e costura, mestre de obras e eletrônica de rádio e TV) (SANTANA, 2012). Especificamente para as licenciaturas de língua espanhola, segundo pesquisa realizada por Costa Júnior (2015), no ano de 2015, havia 268 cursos presenciais de Licenciatura em Letras Espanhol ou Espanhol/Português e 167 cursos a distância, considerando as instituições públicas e privadas de ensino superior. Sobre a porcentagem de universidades públicas que ofertam a licenciatura no formato presencial, temos 29,85% e as que ofertam na EaD corresponde a 13,17%. Podemos identificar um aumento expressivo na oferta de cursos de licenciatura na área do espanhol na EaD num curto período de tempo, com a predominância das instituições privadas organizando esta modalidade de ensino.

A *fastfoodização* do ensino superior, portanto, se manifesta nas licenciaturas também e na EaD toma força voraz. É importante destacar que as condições de trabalho do professor de ensino superior na EaD, na maioria dos contextos, não são as mesmas do ensino presencial. A dinâmica organizacional do quadro de professores ocorre de maneira diferenciada e há uma desvalorização da docência, uma vez que o professor que acompanha o desenvolvimento das atividades dos cursistas (professor tutor), geralmente, é pago por sistema de recebimento de bolsa mensal e o valor dessa bolsa é muito baixo, não atingindo a quantia de oitocentos reais (este valor independe do título já alcançado pelo docente, especialista, mestre ou doutor).

No meio da *fastfoodização* do ensino superior (e também das licenciaturas) e do início dos trabalhos da EaD, temos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Letras (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).

Nas DCN de Letras (2001), está explícito que ensino, pesquisa e extensão devem ocorrer de forma articulada constantemente e que haja articulação também com a pós-graduação. Além disso, é reconhecida a necessidade de se flexibilizar os currículos, o que significaria “eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; utilizar, de modo

mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2001, p. 29), sendo que os colegiados teriam competência para discutir a concepção e acompanhar a diversidade curricular das IES no processo de implantação e vivência do currículo.

No que se refere especificamente à formação de professores, no item 2, relacionado às competências e habilidades dos graduandos, as DCN de Letras (2001) especificam que é necessário ter domínio de conteúdos considerados básicos para os processos de ensino e aprendizagem no EF e EM e dos métodos e técnicas pedagógicas para transpor conhecimentos em diferentes níveis de ensino.

As DCN para a formação inicial em nível superior (2015) trazem alguns pontos importantes para se repensar as licenciaturas. O primeiro deles é que há uma exigência de que as IES concebam tanto a formação inicial quanto a continuada em atendimento às DCN, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e também que haja uma articulação com os documentos que regem a organização interna de cada instituição. Ou seja, a própria IES necessita conceber, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, uma política para as licenciaturas. O documento também prevê a valorização da docência e a qualidade na educação, sendo que, em seu artigo 3º, parágrafo 6º, explica que o projeto de formação “deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 5). Ainda, no mesmo artigo 3º, há uma explicitação dos aspectos principais que o projeto de formação deve considerar, dentre eles:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico- racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5)

Por fim, no que se refere às Leis, a publicação da Lei 13.415, em fevereiro de 2017, primeiramente apresentada pela Medida

Provisória 746/2016, pode ser considerada um ataque às licenciaturas e à área das línguas estrangeiras. No que se refere às licenciaturas, o notório saber passa a ser considerado também como princípio para compreender quem é um profissional da educação. No que se refere à área de línguas estrangeiras, há a imposição da língua inglesa no currículo do EF e do EM, ou seja, todas as demais línguas estrangeiras são desconsideradas e, conseqüentemente, as discussões sobre o plurilinguismo e a contribuição da diversidade cultural para a construção dos conhecimentos na área da linguagem na Educação Básica, presentes em documentos oficiais (PCNs, OCEMs, por exemplo) são totalmente desprezados. Com isso, sofremos a imposição de uma Lei que desconsiderou políticas anteriores sobre a formação de professores (inclusive, a DCN para a formação inicial em nível superior de 2015) e também mais de vinte anos de estudos e discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Uma Lei que golpeia e desmantela os fundamentos de um processo formativo docente, calcado na valorização docente e em sua configuração dentro das licenciaturas e os fundamentos de uma educação plurilíngue no currículo das escolas para a área das línguas estrangeiras.

Com essa existência de mais de 80 anos na estrutura das universidades brasileiras, nossos cursos de Letras passaram, necessariamente, por muitas avaliações e reestruturações. A partir da década de 60 do século XX, é possível identificar uma preocupação com a organização das licenciaturas. Esta preocupação vai sendo intensificada ao longo das décadas e, nos anos 90, com a promulgação da LDB/1996, se temos uma valorização dos processos de formação do professor no ensino superior, temos também uma ampliação de vagas neste nível de ensino, sem a devida preocupação com a qualidade. Este aumento de vagas, sem a devida atenção à qualidade dos cursos, é posto ainda mais em destaque com a chegada da EaD para a formação de nossos professores. Em 2017, com a promulgação da Lei 13.415, somos surpreendidos por medidas governamentais que retiram parte da legitimidade das licenciaturas, instaurando o notório saber como possibilidade para atuação docente. Esta surpresa, ainda não totalmente digerida, já se confronta com as DCN de Letras e as DCN para a formação inicial em nível superior, principalmente no que se estabeleceu como princípios para a formação de professores.

OS DESAFIOS CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS

Os desafios curriculares que o curso de Letras enfrenta na contemporaneidade, principalmente no que se refere à formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, portanto,

são muitos. Um deles se refere ao modo de lidar com as licenciaturas com relação à oferta e à qualidade desta oferta. Outro desafio é o próprio curso se reconhecer como bacharelado ou licenciatura; quando se trata de um bacharelado, o curso realmente não necessita traçar paralelos com os processos de ensino/aprendizagem? Quando se trata de uma licenciatura, como encontrar o equilíbrio entre as disciplinas “teóricas” e as “práticas”? Além disso, considerando o proposto pela Lei 13.415/2017, qual seria o espaço para a dupla habilitação quando a língua estrangeira cursada não é o inglês? Por fim, nossos currículos estão dando conta da formação de professores para promover ensino de qualidade nas escolas públicas que temos? A responsabilidade por essa formação de professores é somente das IES?

Para além dos documentos oficiais que regulamentam as licenciaturas em Letras, há alguns aspectos que não são mencionados nesses documentos, mas que estão surgindo como urgentes nas práticas das licenciaturas. Entre eles, a quebra de fronteiras entre cursos, o uso de metodologias inovadoras, a descolonização do conhecimento, as questões de identidade e interculturalidade, as dificuldades na relação teoria e prática, etc.

Além disso, o currículo das Licenciaturas em Letras (e demais currículos de cursos universitários) não têm mais como serem construídos e praticados, desconsiderando os que diretamente o vivenciarão: os graduandos. Nesse sentido, concordo com Alves (2002, p. 40-41), que explica que o currículo somente pode ser compreendido a partir do “saber dos sujeitos praticantes do currículo”, isto é, o currículo vai se concretizar nas interações estabelecidas entre os alunos, seus professores universitários e os demais integrantes do movimento da aprendizagem, tornando-se o produto de um processo construído pelos seus praticantes. Esta participação dos graduandos na construção curricular poderá variar de instituição para instituição. No caso de Letras da UEPG, a comissão formada para trabalhar na última reforma curricular tratou de considerar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no curso e lacunas em sua formação para propor mudanças. A partir disso, por exemplo, propôs que disciplinas que abordam o processo de escrita, no espaço acadêmico, pudessem ser ofertadas ao longo de todos os anos do curso; propôs também uma flexibilização curricular para permitir aos alunos, pelo menos em 16% das disciplinas, a liberdade de escolha para áreas mais da literatura, língua materna, língua estrangeira ou ensino; e, por fim, propôs a inserção em projetos de extensão, pesquisa ou ensino (todos com impacto em espaços educacionais) como parte do processo formativo. Além disso, o Núcleo Docente Estruturante vem acompanhando a

implantação curricular, juntamente com a chefia de departamento e colegiado, para atender às necessidades dos alunos.

Assim, fica claro que parte dos desafios curriculares que enfrentamos no curso de Letras foram e são estabelecidos por processos históricos e políticas educacionais que nos acompanham desde a configuração oficial do curso. Essas políticas, a partir dos anos 60, buscaram um favorecimento e delineamento dos processos de formação de professores, os quais são abalados pela Lei 13.415/2017 e a introdução do notório saber como aspecto de reconhecimento docente.

De qualquer forma, ainda que em termos de Lei estejamos vivenciando um momento de confronto e discussão sobre o que seria realmente essencial na formação docente, temos documentos oficiais que trazem princípios básicos que precisam ser considerados. Talvez o mais importante deles seja a relação teoria e prática nos processos formativos do professor em uma articulação do ensino superior com a Educação Básica. Defendo que não há como garantir qualidade nesta formação sem a promoção da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo de Letras, ou seja, o graduando precisa se inserir intensamente nas práticas investigativas e extensionistas para conseguir estabelecer relações teórico/práticas, sendo que tais práticas necessitam de vínculo com a Educação Básica. Isso significa que vamos ter que mudar, e mudar muito, nossa concepção de docência superior nas Letras.

A superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura precisa ser superada. Se é um bacharelado, o curso, então, tem total liberdade para se desvincular dos processos de ensino. Por que seguir exigindo de bacharéis que se preocupem com questões relacionadas à escola se, claramente, a escolha foi feita num outro sentido? No entanto, sendo o curso de Letras uma licenciatura, é urgente que os graduandos e os formadores desses graduandos vivenciem a Educação Básica. Não podemos perder mais tempo promovendo, na universidade, espaços de formação que não dialogam com as práticas desenvolvidas nas escolas.

Assim, os currículos, na construção conjunta por seus praticantes, precisam assumir a responsabilidade pela educação que é posta em jogo no EF e EM. No momento em que a universidade assumir de fato este compromisso, poderemos estabelecer diálogos com as escolas e auxiliar na garantia de qualidade de ensino a nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. A universidade já criticou bastante a Educação Básica, falta agora para essa mesma universidade contribuir para a superação dos problemas identificados e tão criticados.

Na mesma linha de contribuição à Educação Básica, o curso de Letras, apoiado pela universidade em que está inserido, pode trazer mudanças às políticas públicas nas áreas das linguagens e ensino/aprendizagem de línguas. Portanto, fazer política passa a ser um novo desafio curricular de Letras também. Onde estamos atualmente, com os nossos cursos, currículos e escolas, tem relação direta com as políticas educacionais sendo construídas de cima para baixo. Se o movimento de cima para baixo nos levou ao que estamos vivenciando e o que estamos vivenciando, nem de longe, proporciona uma educação de línguas estrangeiras de qualidade, por que insistir neste caminho? Até certo ponto, podemos afirmar que sabemos o que não está dando certo no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A demanda, no pulsar desta contemporaneidade, é pegar o que está dando errado pelo chifre e fazer dar certo. Mas sem o compromisso da universidade com as licenciaturas e de seus próprios professores com as licenciaturas, o chifre do touro continuará fazendo sangrar o toureiro e, com o toureiro, toda uma nação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo*. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 13-37.

ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *Lei nº 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. *Lei nº 5.540/1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. *Resolução CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e

Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 11. set. 2017.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://www.ilape.edu.br/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. *Medida Provisória 746/2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23.09.2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. *Lei 13.415/2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17.02.2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

COSTA JÚNIOR, José Carlos da. Crescimento das licenciaturas em letras-espanhol no Brasil entre 2010-2015 e estudo de caso do ensino de espanhol a nível fundamental e médio do município de Juiz de Fora. In: *Anais do III Colóquio do GEPPELE*. Universidade Federal do Ceará, 2015. p. 129-141.

COUTO, Ligia Paula. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.

ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Revista Línguas e Letras*. v. 7, n. 12, jan./jun. p. 11-25, 2006.

LAJOLO, Marisa. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 06 set. 2017.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

SANTANA, Ana Flávia Ribeiro. *Educação a distância, políticas públicas e seus desdobramentos na formação dos professores de história*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cintia Dias Rodrigues. *Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006. p. 351-370.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Hamilton de Godoy Wielewiski¹

INTRODUÇÃO: UM CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Não é impreciso postular que as últimas duas ou três décadas concentram um volume considerável de embates no campo da formação de professores, em geral e de línguas estrangeiras, em particular, que resultaram, de um modo ou de outro, mesmo no caso das conquistas a que não foi possível chegar, num amadurecimento da área como um todo. Muitos são os exemplos e situações, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, garante ao ensino de línguas estrangeiras um patamar e uma relevância possivelmente sem precedentes, ao mesmo tempo em que reverbera condições potencialmente mais dignas para uma política de ensino de línguas com maior diversidade e pluralidade. Dessa presença ressignificada derivam outras conquistas relevantes, tais como a inclusão de Inglês e Espanhol entre os conteúdos obrigatórios do Exame Nacional do Ensino Médio e no Programa Nacional do Livro Didático, ambos em 2010, a criação do programa Idiomas sem Fronteiras, apenas para citar algumas.

Vinte anos depois, contudo, os espaços arduamente conquistados pela luta e pela organização da área, de modo específico, e da educação como um todo, tem sido drasticamente ameaçados por medidas que, sob muitos sentidos, representam retrocessos até bem pouco inimagináveis. Esse é o caso, por exemplo, da draconiana redução de investimentos sociais (educação e saúde, em especial) sinalizada pela Emenda Constitucional 95 (derivada da chamada PEC do Fim do Mundo), que praticamente inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. De igual modo, a implementação de uma Reforma de Ensino Médio através de um ato discricionário como a Medida Provisória, a construção de uma reforma curricular proposta como Base Nacional Comum Curricular, o avanço de projetos de

¹ Possui graduação em Comunicação Social (1987), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1997) e doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o qual realizou estágio de pesquisa junto ao Department of Curriculum and Instruction da School of Education da University of Wisconsin - Madison, sob orientação do Prof. Dr. Kenneth Zeichner. É Professor Adjunto IV lotado no Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Ciências da Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, onde é Coordenador institucional do PIBID e do LIFE-UFSC (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores). T

caráter conservador (como o Escola Sem Partido) e uma série de outras ‘desconstruções’ são, mais do que ameaças, temas efetivamente inseridos à força na agenda de educadores e de instituições por todo o país.

Partindo desse cenário de insegurança e de incerteza, minha intenção com este texto é trazer para a discussão algumas das principais inquietações que afligem a formação de professores, em geral e a de professores de línguas, mais especificamente, neste momento histórico do Brasil, buscando compreender tanto suas raízes quanto seus possíveis desdobramentos. De modo proativo, contudo, tentarei esboçar algumas perspectivas e possíveis formas de enfrentamento dessas inquietações.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para fazer o percurso argumentativo proposto, penso que é vital reconhecer que as últimas duas ou três décadas têm sido particularmente intensas para o campo da formação docente, em larga medida em função do processo que resultou na promulgação da LDB, bem como de seus desdobramentos. Talvez o impacto mais visível da LDB e do marco regulatório dela derivado seja o fato de que as instituições formadoras de todo o país tenham tido que revisar os currículos de seus programas de formação de professores. Tal processo, sob certo sentido, fez com que as instituições universitárias explicitassem suas estratégias para formar professores tão claramente quanto possível, de modo a permitir compreender as bases teóricas e metodológicas sobre as quais os currículos propostos se assentavam. Isso, por sua vez, fez com que demandasse uma reflexão sobre a articulação presumida entre os diferentes eixos de organização de seus currículos, incluindo questões emergentes à época, tais como a educação inclusiva, as relações étnico-raciais, dentre outras. Ao mesmo tempo, a vida nas escolas também estava em plena ebulição, talvez até mais intensa e profundamente do que nas universidades, pois é nas escolas que desafios mais radicais, tais como a universalização e a inclusão chegam mais cedo do que na educação superior. Essa inquietação, por assim dizer, compeliu as escolas a terem que lidar com a emergência do desafio da formação e do desenvolvimento profissional docente não menos seriamente do que aconteceu nas universidades. Sintetizando, aquele movimento de mudanças e reformas no campo da formação docente exigiu – talvez não no mesmo nível ou no mesmo ritmo – tanto nas universidades quanto nas escolas – um repensar sobre possíveis significados da formação de professores no tempo histórico

do terceiro milênio.

Em alguns lugares, profissionais da área de Letras mobilizaram sua criatividade, competência e senso de relevância social para elaborar percursos curriculares efetivamente inovadores e que fizessem sentido num quadro em que o ensino, a aprendizagem e a capacidade reflexiva sobre a linguagem passaram a ser uma exigência inescapável e fundamental. A despeito, contudo, da presunção da importância, da força e da profundidade do debate sobre a formação de professores no âmbito do movimento de reformas da transição do milênio, há algum fundamento em se argumentar que nem mesmo um clima tão favorável para o debate e para a mudança na formação de professores tenha surtido muito efeito para alterar significativamente a situação de relativa falta de prestígio da profissão docente.

Esse desprestígio relativo e a perda de atratividade podem ser explicados por uma série de razões, que vão desde a representação relativamente depreciativa que professores têm sobre sua própria carreira (OECD, 2010); o aumento da complexidade das atividades de docentes; a potencial sobrecarga de trabalho no ofício docente (DOHMS et al, 2012); a oferta de salários proporcionalmente mais baixos para professores, seja em termos absolutos ou em comparação com outras profissões que exigem formação universitária (cf. RABELO, 2010, p. 72-73).

Apesar desse cenário aparentemente paradoxal, não é pouco o que o país conseguiu realizar ao longo das últimas décadas tanto em termos da profissão docente, quanto em resultados de aprendizagem. Para termos uma ideia, em 1996, apenas 47% dos professores em atuação na Educação Básica no Brasil tinha formação universitária. Vinte anos depois, esse percentual saltou para 77,9%, ou seja, um crescimento relativo de cerca de 65%.

Tabela I – Indicadores de desempenho da Educação – Brasil (Escolas públicas)

Indicador Educacional (variação relativa em períodos distintos)	Variação
Horas médias diárias de aula – Educação Infantil (2010-2012)	3,5%
Horas médias diárias de aula – Ensino Fundamental (2010-2012)	0%

Indicador Educacional (variação relativa em períodos distintos)	Variação
Horas médias diárias de aula – Ensino Médio (2010-2012)	2,2%
Professores com graduação – Educação Infantil (2011-2012)	11,8%
Professores com graduação – Ensino Fundamental (2011-2012)	4,9%
Professores com graduação – Ensino Médio (2011-2012)	1,4%
Evolução do IDEB – a nos iniciais - Ensino Fundamental (2005- 2011)	30,6%
Evolução do IDEB – anos finais - Ensino Fundamental (2005- 2011)	21,9%
Evolução do IDEB – Ensino Fundamental (2005-2011)	9,7%
Taxa de aprovação – Ensino Fundamental (2007-2012)	6,1%
Taxa de aprovação – Ensino Médio (2007-2012)	6,2%
Reprovação – Ensino Fundamental (2007-2012)	- 24,8%
Reprovação – Ensino Médio (2007-2012)	- 3,9%
Abandono – Ensino Fundamental (2007-2012)	- 43,8%
Abandono – Ensino Médio (2007-2012)	- 31,1%

Indicador Educacional (variação relativa em períodos distintos)	Variação
Distorção idade/série – Ensino Fundamental (2007 – 2012)	- 23,1%
Distorção idade/série – Ensino Médio (2007 – 2012)	- 30,7%
Média de alunos por turma – Educação Infantil (2007-2012)	- 8,8%
Média de alunos por turma – Ensino Fundamental (2007-2012)	- 9,4%
Média de alunos por turma – Ensino Médio (2007-2012)	-12,2%

Fonte: Portal INEP – Indicadores Educacionais²

A Tabela 1 traz uma compilação de variados dados educacionais que mostram que, de algum modo, muitos indicadores quantitativos de desempenho parecem mostrar uma reação positiva a políticas de ampliação de acesso e de permanência, bem como de incremento de qualidade da educação básica. Nesse conjunto de dados, pode-se observar que os indicadores positivos (evolução do IDEB, por exemplo) tiveram aumento e que aqueles que podem ser vistos como negativos (como a taxa de abandono ou de reprovação), sofreram redução nos períodos listados. Também parece haver, em alguma medida, uma correlação de índices por nível, de modo que os ganhos maiores parecem estar situados naqueles níveis onde a desigualdade tende a ser maior. A questão é que, a despeito desses ganhos, o Brasil segue sendo um país cujas imensas desigualdades estão refletidas também nas suas escolas. O acesso e permanência em níveis mais elevados de escolarização ainda é preocupante. A falta de identidade do Ensino Médio – que oscila entre uma função meramente propedêutica e o ponto de passagem entre o tempo de escolarização e o de acesso ao mercado de trabalho – é, nesse sentido, um elemento potencialmente importante para explicar o imenso volume de jovens em idade escolar que se encontram fora da escola.

² Informações disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> e <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Compilação apresentada pelo autor originalmente no Congresso LASA 2017, Lima Perú. Acesso em 28/03/2017.

PREOCUPAÇÕES

Das muitas razões que nos preocupam ou ao menos deveriam nos preocupar, enquanto educadores atuantes no campo das línguas estrangeiras ou adicionais, vou destacar quatro que me parecem merecedoras de maior atenção: o caráter autoritário da reforma do Ensino Médio, o retrocesso incorporado na Base Nacional Comum Curricular, os perigos do avanço conservador no âmbito da educação e as ameaças concretas à profissão docente.

Em primeiro lugar, embora não reste dúvida de que o Ensino Médio não responde há muito aos anseios e necessidades da sociedade e dos jovens brasileiros, a proposição da Reforma do Ensino Médio, feita em setembro de 2015, através de Medida Provisória³, alijou a sociedade e os profissionais da Educação de qualquer debate, impondo soluções questionáveis, ou mesmo condenáveis, para problemas ainda sequer compreendidos. A chamada flexibilização da escolha, ao desobrigar os sistemas de manter oferta diversificada, tende a resultar numa homogeneização por baixo da oferta, restaurando com maior vigor a dualidade estrutural da educação brasileira, com uma possibilidade reduzida nas escolas que atendem às camadas populares e uma oferta mais diversificada e qualificada para as elites. Além disso, há ainda outras perversidades na proposta de reforma, assentada em larga medida na promessa de formação profissionalizante (nos moldes do que se fazia durante a vigência da extinta Lei 5692/71), dentre as quais: a possibilidade de contratação de pessoas sem formação para o ensino, através do chamado notório saber; a introdução de alterações na LDB que nada tem a ver com o Ensino Médio, incluindo a supressão formal da ideia de pluralidade linguística na oferta de línguas estrangeiras no ensino fundamental e da oferta de determinadas disciplinas; o fim da obrigatoriedade de oferta de Espanhol no Ensino Médio, dentre outras barbaridades. Sintetizando, portanto, a Reforma do Ensino Médio instaura uma pauta inadequada, em momento inoportuno, de modo indevido e com contornos inaceitáveis, mas está aí, em vigor e aguardando implementação.

Uma segunda fonte de preocupação diz respeito à Base Nacional Comum Curricular, prevista na LDB e implementada, de algum modo, a partir dos Parâmetros, Orientações e Diretrizes Nacionais Curriculares exaradas a partir delas. Com o processo de discussão sobre a base, iniciado ainda antes do golpe que ceifou o mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o governo propunha um alinhamento com experiências similares em outras partes do mundo, particularmente

3 Após aprovação pelo Congresso mais corrupto da história do país, a MP 746/2016, transformou-se na Lei 13.415/2017, publicada no Diário Oficial da União de 16/02/2017.

Austrália, em termos declarativos. Na prática, contudo, à medida que avançaram a segunda e, de modo especial, a terceira versão, ficou evidenciada uma maior proximidade da BNCC proposta com a ideia do Common Core dos Estados Unidos, que já mostra sinais de esgotamento e que recebe críticas como, por exemplo, as de Macedo (2016; 2017), sobre suas bases epistemológicas e compromissos de natureza conservadora ou retrógrada. Além disso, a terceira versão da BNCC exclui o Ensino Médio e a pretensa relação sistêmica e orgânica entre os níveis de escolarização, tanto quanto foca suas energias nos conteúdos que fazem parte das avaliações padronizadas nacionais e, de modo destacado, internacionais. No que diz respeito à área de línguas estrangeiras, pela primeira vez em 20 anos um documento oficial orientador elimina – com base na mudança introduzida na LDB pela reforma do Ensino Médio – a pluralidade da oferta de línguas e assume que a BNCC para a área é tão somente para a língua inglesa.

A terceira preocupação a ser levada em consideração é o avanço do pensamento conservador no campo da educação, que vai desde os movimentos para eliminar qualquer menção a questões de gênero nos planos municipais e estaduais de educação até a proposições genericamente alinhadas com o que se convencionou chamar de lei da mordaza, corporificadas de modo prototípico no movimento Escola Sem Partido. Todas essas iniciativas, que vão na direção oposta à dos dispositivos constitucionais e respectivas normatizações que objetivaram à garantia de direitos humanos fundamentais, tais como a igualdade e a diversidade, infelizmente têm encontrado eco em parcelas da sociedade aparentemente pouco alinhadas com tais valores, frequentemente a partir de uma lógica como a do movimento da Escola sem Partido, que “desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão” (MACEDO, 2017, p. 509-510). Similarmente, portanto, ao que tem sido feito com outras iniciativas que podem receber o rótulo genérico de políticas neoliberais ou neoconservadoras, tal qual, por exemplo, a supressão do espaço de línguas estrangeiras com potencial para produzir diálogos contra-hegemônicos ou Sul-Sul. Isso, contudo, exigiria muito mais espaço para discussão do que se dispõe aqui.

Por fim, a quarta fonte de preocupação que afeta diretamente o campo da formação docente diz respeito às ameaças concretas à profissionalização docente. Depois de duas décadas de políticas voltadas ao fortalecimento da docência, que incluem ações afirmativas, conferências nacionais de educação, o aumento do investimento público em educação, a expansão do sistema federal de educação superior, a criação da Universidade Aberta do Brasil, o

fortalecimento e empoderamento da profissão docente e de condições de trabalho para professores, a criação do piso nacional de salários para professores, dentre outras, são alguns dos resultados das políticas públicas implementadas num período que pareciam ter como foco o enfrentamento das imensas desigualdades, do sistemas educacional – e para além dele. Apesar da importância, relevância e impacto de tais políticas, Miranda (2016, p. 573) argumenta que elas tão somente conseguiram retardar ou adiar algumas das iniciativas de movimentos conservadores neoliberais que afetaram outros países ao longo das últimas décadas.

Curiosamente, contudo, apesar do forte incremento no percentual de professores formados e inseridos na carreira em condições menos inadequadas, o argumento da profissionalização tem uma debilidade no campo de atuação das línguas estrangeiras. No caso do Inglês, das 176.102 funções docentes apuradas pelo Censo da Educação Básica em todo o Brasil em 2016 (UFRGS, 2016), o maior contingente categorizado por perfil de formação era composto por 42.140 pessoas sem formação superior (completa), ou seja, de cada quatro pessoas atuando na área, praticamente uma se encontrava em situação de formação absolutamente inadequada para o exercício profissional, possivelmente estudantes de graduação ou talvez nem mesmo isso, atuando em caráter precário nas escolas de educação básica do país. Aquelas tecnicamente com formação considerada adequada eram 53.860, equivalentes a 30,59% do total, sendo 34.881 formadas em Letras Português-Inglês (19,81% do total) e 18.979 em Letras Inglês (10,78%), respectivamente o segundo e quinto grupo mais numeroso dentre as pessoas em atuação na disciplina na Educação Básica. Registre-se, aqui, que há um grupo bastante representativo, com 23.990 profissionais (13,62%) com formação em Pedagogia. Comparativamente com os dados 2012, primeiro ano em que informações detalhadas sobre a formação dos professores foram disponibilizadas pelo Censo, apenas dois entre os 10 perfis formativos mais frequentes entre quem ministra a disciplina de inglês na educação básica tiveram crescimento significativo: entre os formados em Letras Inglês, que saltaram de 14.457 (8,27% do total) pessoas para 18.979 (10,78%) e entre aqueles licenciados em Pedagogia, que eram 19.796 (11,33%) em 2012 e passaram a ser 23.990 pessoas (13,62%) em 2016, o que representa um crescimento proporcional de 30,29% e de 20,28%, respectivamente. No caso do Espanhol, embora diferentes, os dados expressam uma situação igualmente preocupante. Dos 26.197 professores atuantes na área, o grupo mais numeroso – 6.039 pessoas (23,53% do total) – tem formação em Letras Português/Espanhol e outras 4.417 (17,21%) são formadas em Letras Espanhol, perfazendo

um contingente de pouco mais de 40% com formação considerada adequada para atuação na área. Similarmente à área de Inglês, há um expressivo grupo de 5.475 pessoas (21,33%) sem formação em curso superior. Formados em Pedagogia perfazem 10,39% do total (2.666 pessoas) e, no que diz respeito aos grupos que estão ficando proporcionalmente melhor representados, temos para o Espanhol os formados em Letras Espanhol, com 30,29% de crescimento de 2012 a 2016 e os licenciados em Pedagogia, com um aumento de 20,28% no mesmo período. Também é relativamente expressivo o conjunto de pessoas formadas em Letras Português – presumivelmente menos inadequadas quanto à formação – que atuam no ensino de Inglês ou de Espanhol: 31.178 (17,70%), no caso do Inglês, e 4.733 (18,44%), no Espanhol.

Tomados no conjunto e assumidos como um retrato fidedigno da realidade, os dados do Censo podem indicar que: 1) o crescimento da importância da área de línguas estrangeiras sinalizado na LDB ainda não se fez acompanhar por um incremento em larga escala da qualificação da força de trabalho atuante na área; 2) o perfil de formação que combina língua materna e língua estrangeira cresceu numa proporção seis vezes menor do que aquele focado exclusivamente na língua estrangeira, expressando uma tendência talvez ainda não consolidada, mas certamente expressiva; 3) o incremento no número de pedagogos atuando no ensino de línguas estrangeiras pode significar que as redes têm aumentado a oferta mais precoce de LE sem que haja, a rigor, um perfil de formação profissional adequado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, uma lacuna que nem os Cursos de Letras, nem os de Pedagogia parecem estar preparados para suprir; e 4) sete em cada dez pessoas que atuam na área de língua estrangeira não tem a formação mínima necessária exigida pela lei e, diante dessa condição, faz algum sentido cogitar que talvez também não disponham do repertório crítico para discutir questões relacionadas com os aspectos teóricos, metodológicos e mesmo políticos da profissão, justamente num dos momentos mais delicados da recente história de valorização da área no currículo.

PENSANDO E FAZENDO UM NOVO CAMINHO

Não há dúvida de que os professores e sua formação têm sido frequentemente culpabilizados por aquilo que a sociedade, como um todo, não tem dado conta de fazer. Miranda (2016), entre outros, tem argumentado que a retórica da crise da educação é um dos muitos recursos usados para justificar reformas que de outra sorte não teriam chance alguma de serem aceitas, como é o caso da Reforma

do Ensino Médio, que corporifica uma ideia de educação voltada para sustentar um projeto de modernização conservadora que não faz mais do que manter a concentração de renda e a desigualdade, tanto nas oportunidades educacionais quanto no terreno da justiça social. Além de ter removido a Sociologia, a Filosofia e outras disciplinas escolares potencialmente emancipatórias e de focar na preparação de adolescentes e jovens para ocupações de baixa renda com base em uma preparação profissional docente de baixa qualidade (com a legalização do notório saber, a Reforma abriu espaço para uma efetiva desprofissionalização). Não é por outra razão que a vasta maioria das sociedades científicas do país tem mostrado franca oposição à sua implementação. Estudantes, em todo o Brasil, tomaram a frente de um processo de resistência a partir das escolas. Pode até não ter sido suficiente, mas foi claramente um marco importante na resistência aos ataques e que se alinha com o argumento de Saviani (2016) de que é preciso oferecer uma resistência ativa para fazer frente à retórica generalizada de crise, referida por Miranda (2016). É preciso, sobretudo, que se faça uma crítica propositiva das conquistas derivadas das lutas de professores, escolas e comunidades, particularmente em termos de uma maior consciência da necessidade de organização e de participação direta na constituição da base para a educação nacional. Por fim, talvez seja nosso dever, como estudiosos da educação e da linguagem, levantar nossa voz e mobilizarmos nossa energia intelectual para nos contrapormos aos ataques à vida democrática e que colocam ameaças concretas à construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

DOHMS, Karina Pacheco; STOBÄUS, Claus Dieter ; MOSQUERA, Juan José Mouriño Níveis de mal/bem-estar, autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre. *Série-Estudos (UCDB)*, v. 34. p. 227-246, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, Junho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/en_1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>. Acesso em 09 set. 2017.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola

Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em 09 set. 2017.

MIRANDA, Marília Gouveia (2016) Crise na educação: A retórica conservadora. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700/707>>. Acesso em 09 set.2017.

OECD (2010). *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina*, Brasil, 2010. Série: Reviews of National Policies for Education. Paris: France.

RABELO, Amanda O (2010) A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>>. Acesso em 09 set.2017.

SAVIANI, Dermeval (2016) O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19. p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>>. Acesso em 09 set. 2017.

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. Cultiveduca. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/o.html>. Acesso em 09 set. 2017.

ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE: LINGUAGEM, CURRÍCULO E DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO¹

Andreia Lisboa Sousa Johnson²

APRESENTAÇÃO

O currículo nunca é uma simples compilação neutra de conhecimento que surge, de uma forma ou de outra, nos textos e nas salas de aula de um país. Ele sempre faz parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de um grupo cujo conhecimento é legitimado (MICHAEL APPLE, 1993)

O século XX foi intenso no que diz respeito a processos de mudanças que podem ser verificadas tanto no desenvolvimento de pesquisas, quanto em movimentos sociais, no que tange às relações raciais, inclusive em países como os EUA e o Brasil. Entre outras questões, pesquisadoras/es apontaram a necessidade de desenvolver estruturas pedagógicas antirracistas, que demandam a adoção de estratégias pedagógicas, materiais alternativos e livros didáticos definitivamente antirracistas e antissexistas, no currículo escolar. Estudiosas/os do assunto apontam que o sistema educacional, ao reproduzir as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, faz com que crianças e jovens negras/os vivenciem situações que as/os deixam vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo deles (BOTELHO, 2000; CAVALLEIRO, 2000 e 2008; BENTO, 2002; GOMES e GONÇALVES, 2002; GONÇALVES, 1996; MUNANGA, 2001).

Outras pesquisas explicitaram também os efeitos da desigualdade

1 Meus profundos agradecimentos à Elisabeth Fernandes de Sousa que atuou como assistente de pesquisa, comentadora crítica e revisora do artigo. Sem o seu apoio, eu não o teria finalizado com êxito. Agradeço à Ivanilda Amado Cardoso pela leitura atenciosa e sugestões. Agradeço imensamente ao Charles Johnson, meu companheiro, pelo suporte e motivação em todos os momentos.

2 Doutora em estudos culturais e educação pela Universidade do Texas em Austin/ U.S.A. Pesquisadora do grupo de estudos sobre educação, cultura e diversidades, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisadora do grupo ANIME (Antropologia, Imaginário e Educação) da FACED, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenadora cultural do programa de intercâmbio do Wheelock College (U.S.A.) no Brasil.

entre as classes sociais e da discriminação de gênero, étnica e racial buscando instrumentais para responder e lidar com as mudanças necessárias contra as visões tradicionalmente elitistas, patriarcais, racistas e sexistas (FOSTER, 2004; SOUSA GOMES, 2000; PAULO, 2000, JESUS, 2001, SANTANA, 2003). Tal empenho se deu tanto em relação aos estudos do currículo escolar como no conhecimento legitimado na estrutura social brasileira e Norte Americana como um todo (ALGARVE, 2004; LADSON-BILLINGS, 2004; FOSTER, 2005; LIMA, 2009) — que influenciaram em caráter definitivo o desenvolvimento de estratégias alternativas de ensino e aprendizagem, bem como a concepção, o uso e a implementação de materiais de ensino ou de materiais pedagógicos³ utilizados nas escolas.

No entanto, é preciso destacar que mesmo que tenham ocorrido mudanças educacionais a fim de tornar o fazer educacional mais inclusivo, grande parte dos conteúdos veiculados nos espaços educacionais continua a tratar de modo depreciativo ou simplista à população africana e a de negras/os ou afrodescendentes⁴ (LISBOA DE SOUSA, 2003; TEIXEIRA 2006). Visando investigar abordagens e iniciativas de inclusão de temas relacionados à diversidade de gênero, raça e classe, como conteúdo do fazer curricular, desenvolvi uma pesquisa de doutorado entre 2007 e 2014 em torno desse tema. Este artigo é uma breve apresentação de parte da pesquisa que realizei com o intuito de investigar práticas educativas contra-hegemônicas forjadas por professoras de Ensino Médio na rede pública de Salvador-Bahia- Brazil.

OBJETO E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

A pesquisa realizada teve seu foco nas práticas e estratégias que educadoras/es do Ensino Médio das áreas de linguagens (língua e literatura portuguesa e língua inglesa) e ciências sociais empregaram para lidar com as questões de gênero e raça, atentando para as estratégias pedagógicas utilizadas para abordar o tema da diversidade como parte integrante do currículo do ano letivo. A opção pelo Ensino Médio se justificou pelo fato de ainda haver poucos estudos voltados sobre esse assunto nessa etapa de ensino.

A aposta da pesquisa é que essas/es educadoras/es podem oferecer experiências importantes para estimular o ensino em uma

³ Nesse estudo utilizaremos os termos materiais de ensino, curriculares, educativos ou pedagógicos para referir-mo-nos a qualquer tipo de material visual, impresso, auditivo, livro didático, livro paradidático, cartilhas, livros de referência, apostilas e outros recursos oficiais ou não utilizados por educadoras/es em sala de aula.

⁴ Nessa pesquisa, utilizaremos a terminologia negro/a ou afrodescendente, englobando pretos, pardos (descendentes de negros), conforme as categorias do IBGE.

perspectiva humanista, antissexista e antirracista. Tais experiências foram denominadas nesse estudo como práticas contra-hegemônicas. Para isso, embora não fosse o foco principal dessa pesquisa, outros atores, para além das educadoras/es, algumas/alguns envolvidas/os no cotidiano escolar foram levadas/os em consideração, a fim de colher subsídios a respeito do trabalho das/os educadoras/es.

Nesse caso, gestoras/es educacionais, estudantes do Ensino Médio, pais e outros membros da comunidade local também foram fontes relevantes para acessar o trabalho docente em sala de aula.

As interrogações relevantes que destacamos neste artigo são:

- a) Quais as possíveis estratégias que as/os educadoras/es da área de linguagem e ciências sociais empregam para tratar de assuntos relacionados às desigualdades de raça, gênero e classe como conteúdo curricular na sala de aula?
- b) Quais as lições aprendidas a partir das alternativas curriculares contra-hegemônicas forjadas nos ambientes educacionais.

Outro aspecto a acrescentar para uma perspectiva histórica contada do ponto de vista das camadas menos favorecidas foi observar que as práticas contra-hegemônicas e alternativas empreendidas cotidianamente por professoras/es do Ensino Médio no contexto da diáspora Africana, também contribuem para essas mudanças. Esse estudo considerou que a produção de conhecimento da Diáspora Africana na sociedade brasileira contribui em caráter definitivo para uma melhor compreensão do papel que as políticas de identidade racial e gênero representam às/aos educadoras/es em relação às estratégias relacionadas aos conteúdos curriculares selecionados e utilizados em sala de aula.

Com poucas exceções dignas de nota, pesquisadoras/es acadêmicas/os não têm se detido em estudos etnográficos a fim de verificar como as/os educadoras/es do Ensino Médio desenvolvem práticas de ensino e aprendizagem que incorporem questões de raça, classe e gênero como parte central dos conteúdos de ensino de língua e literatura portuguesa, língua inglesa, história e filosofia. Esta investigação buscou ampliar a pequena quantidade de estudos existentes na área da Diáspora Africana focando o cotidiano pedagógico da sala de aula. Além disso, este estudo também pretendeu fortalecer o trabalho de educadoras/es e representar um papel voltado a

repensar as políticas educacionais e as implicações políticas envolvidas na seleção de conteúdos curriculares, estratégias de ensino e uso de materiais curriculares.

Em 2003, o Brasil sancionou uma legislação educacional que sofreu duas mudanças significativas. A primeira refere-se à Lei de Bases da Educação Nacional e Diretrizes (LDBEN) -- Lei Federal 9.394 / 96, alterada pela Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras em todo no sistema oficial de ensino. A segunda refere-se ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Conselho Nacional de Educação (DERREHCA). Essas Diretrizes - criadas a fim de regulamentar a Lei 10639/03 - dentre outras orientações, revelam a responsabilidade que cabe:

[...] aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, 2003, p. 8)

As mudanças educacionais supracitadas abriram caminhos para gestoras/es, pesquisadoras/es, pais, estudantes, e comunidade escolar conviverem em um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Outrossim, tais mudanças permitiram que educadoras/es repensassem ou reformulassem estratégias e alternativas para que, por meio de materiais pedagógicos/educativos, abordassem a interseccionalidade entre as desigualdades de raça, gênero e classe. É o caso das professoras pesquisadas em Salvador, em que esses conhecimentos serviram de fator de empoderamento para si e suas/seus alunas/os, porque em função disso refletiram sobre seu local de moradia, suas condições de trabalho, história de vida e relacionamentos afetivos e profissionais.

Portanto, uma das questões analisadas nesse estudo foi como a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DERREHCA) impactaram nas práticas educacionais cotidianas de educadoras/es do Ensino Médio.

O sistema da Diáspora Africana proporciona uma compreensão significativa e uma abordagem politicamente relevante em todo o mundo para investigar o escopo dos materiais curriculares em uma perspectiva pautada por gênero, classe, raça e sexo. Ruth Hamilton (1995) ofereceu abordagens para conceitualizar a Diáspora Africana e uma de suas grandes contribuições a essa área consistiu no fato de enfatizar a opressão de raça e classe. A autora afirma que “raça e classe têm sido forças de contribuição particularmente poderosas para moldar as experiências e a conscientização da Diáspora” (p. 401). Nesse sentido, essas duas estruturas de desigualdade mantiveram o povo negro em “[...] uma pernicioso e persistente experiência de ambiente hostil e socialmente opressivo na Diáspora Africana” (p. 398).

De fato, Hamilton (1995) desconstrói uma compreensão iníqua de que a mudança de *status* social dos povos negros é plausível sem se implementar uma transformação estrutural. Além disso, a autora mostra que a constituição das culturas diaspóricas negras ainda é um projeto, o que traz à tona questionamentos como:

- 1) é possível colocar lado a lado experiências que liguem as diversas comunidades da Diáspora Africana temporal e espacialmente?;
- 2) em que medida as experiências de um povo estão relacionadas ao sistema mundial como um todo?

Trilhando o mesmo caminho, Butler (2001) problematiza aquilo que define como diásporas, constituindo-as como uma categoria distinta, e ainda ressalta a necessidade de “desenvolver uma epistemologia dos estudos diaspóricos” ao analisar sua própria obra sobre imigração e diáspora.

Tiffany Patterson e Robin Kelley (2001) oferecem um sistema teórico da experiência negra transnacional, cultural e intelectual no ocidente. Elas também apontam a ideia de invenção contínua da África (p. 13), mostrando como a Diáspora Africana teve impacto na “formação da identidade europeia/branca no Novo Mundo” (p. 31). As autoras questionam a ideia de sobrevivência cultural africana *pura* e afirmam que o processo de criação e recriação da identidade diaspórica não pode ser visto como algo homogêneo e estático, pois são aspectos “constituídos, reconstituídos e reproduzidos social historicamente” (p. 19) de modo constante. Eles contribuem para uma compreensão da Diáspora Africana no contexto da globalidade negra. As autoras reiteram que:

[...] substituir a discussão de uma abordagem afrocentrada pautada por questões de conscientização negra por outra abordagem pautada pela globalidade da diáspora em curso permite-nos repensar o modo como vemos a África e o mundo, além de abrir novos caminhos para escrever a história mundial do ponto de vista das camadas sociais mais baixas (PATTERSON; KELLEY, 2001 p. 26).

A perspectiva diaspórica nos permite posicionar o processo contraditório da formação racial em diálogo tanto no Brasil, em outros países da América Latina, assim como no mundo em geral. Com base no sistema teórico da Diáspora Africana, é possível englobar e combinar variados estudos da área de educação, linguagens, educação e relações raciais, teoria feminista, antropologia e cultura, dentre outros para sustentar as análises teóricas sobre a população negra numa perspectiva específica de políticas educacionais afro-diaspóricas, as quais têm sido pouco aproveitadas no âmbito das teorias educacionais. Certamente, um olhar para as teorias da diáspora africana na educação trará contribuições para uma melhor compreensão e análise multifacetada e vigorosa dentro do complexo contexto das relações raciais no campo educacional.

Em *The Dream-Keepers: Successful Teachers of African American Children*, Ladson-Billings (1994) adota o Ensino Culturalmente Relevante (ECR) ao apontar aspectos importantes para repensar a cultura como ferramenta para lidar com desigualdades sociais e raciais que impactam os estudantes afro-americanos. As pesquisadoras brasileiras Gonçalves e Gomes (2002) obtiveram as mesmas conclusões sobre o contexto educacional no Brasil. O referencial teórico desenvolvido por Ladson-Billings (1994) demonstra como o ECR é essencial para enfrentar o *status quo* e buscar práticas de ensino emancipatórias. Ladson-Billings (1994) oferece uma abordagem profunda para analisar as experiências e reflexões sobre as práticas culturalmente relevantes que os professores que atuam no Ensino Médio podem aplicar da seguinte maneira: considerar-se membros da comunidade; considerar o ensino como um retorno dado à comunidade, e encorajar as/os estudantes a adotar a mesma postura; ajudá-las/os a estabelecer relações entre a comunidade e as identidades nacionais e globais; proporcionar experiências educacionais que demonstrem o papel central da cultura; oferecer oportunidades para criticar o sistema no papel de agentes empreendedores de mudanças.

Ladson-Billings (1994) afirma que ECR confere poderes “[...] intelectuais, sociais, emocionais e políticos aos estudantes ao empregar

referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes” (p.18). As práticas, estratégias e alternativas educacionais que as/os educadoras/es empregam no cotidiano escolar por meio de materiais curriculares se configuram como “referentes culturais” desta pesquisa.

Por fim, a autora destacou aspectos importantes em sua obra que foram considerados nesta pesquisa. Por exemplo, Ladson-Billings (1994) explicita que educadoras/es atuantes e em formação encontraram uma oportunidade para criar estratégias e técnicas apropriadas para suas próprias salas de aula, com base nas experiências registradas e analisadas no livro. Ainda contextualiza que pais e membros da comunidade local poderão utilizar a obra para fazer discussão temática e assim contribuir para se pensar a redefinição de escolas com base comunitária que melhor se ajustem aos obstáculos, necessidade das/os estudantes.

Acrescente-se a isso que a epistemologia do feminismo negro e latino-americano demandam que levemos em consideração o(s) conhecimento(s) e as formas de estabelecer conhecimentos, as metodologias, as abordagens e os projetos políticos e estratégicos que não só emerge dos estratos mais baixos como também se localizam em dimensões múltiplas das camadas de poder (cf. GONZALEZ, 1988, 1980, 1979; BAIRROS, 1991; ANZALDÚA, 1999; CARNEIRO, 1995; COLLINS, 2000). Tais “conhecimentos” requerem metodologias e epistemologias que vão além das ferramentas analíticas pré-estabelecidas centradas no eurocentrismo e no patriarcalismo. Dessa forma, pesquisadoras acadêmicas, ativistas negras e latino-americanas têm se engajado em experiências daquelas/es que foram historicamente excluídas/os e oprimidas/os. *Chicanas* e feministas negras como Gonzalez (1988 e 1979), Anzaldúa (1990), Bell Hooks (2000) e Collins (2000) teorizam com base em suas próprias experiências de vida. Segundo Anzaldúa (1990), “o que é considerado teoria na comunidade acadêmica dominante não é necessariamente aquilo que as mulheres de não brancas consideram teoria”. A Teoria Feminista Negra e Latino-americana contribuiu para uma abordagem sobre o conhecimento na qual cada pessoa traz em si um conhecimento e posicionamento que não é necessariamente assimilado ou subordinado ao poder das outras pessoas (cf. ANZALDÚA, 1999; HOOKS, 2000a).

Diante desse contexto, mulheres pertencentes a grupos raciais historicamente excluídos analisam as estruturas de poder, as desigualdades de gênero e a opressão racial, assim como a violência gerada pelo Estado por uma perspectiva interseccional (WERNECK, 2001; GONZALEZ, 1982) que demonstra que as experiências e

questões específicas às condições das mulheres não brancas têm sido frequentemente negligenciadas e ainda carecem de uma análise adequada. A abordagem feminista proporciona ferramentas necessárias para análises políticas e teóricas com vistas às múltiplas dimensões do papel das mulheres educadoras que fizeram parte dessa pesquisa na criação de formas alternativas de resistência para lidar com e reformular o conteúdo curricular e os materiais pedagógicos que utilizam.

Collins (2000) revela aspectos importantes que contribuem para a compreensão deste referencial teórico. O feminismo negro, conforme apontado pela referida autora, revela relações de poder que definem “em quem se acredita e por que” (p. 252). Ela salienta que o pensamento feminista negro é baseado:

a) na “experiência de vida como critério de sentido” que requer “conhecimento e sabedoria” (p. 257);

b) no diálogo como meio de acessar o conhecimento “... composto pela interação verbal e não verbal espontânea entre o locutor e o ouvinte na qual todas as declarações daquela que fala, ou ‘chamados’, são pontuados por expressões, ou “respostas” (p. 261);

c) na ética da atenção ou do cuidado, que “sugere que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são pontos centrais no processo de validação do conhecimento” (p. 263).

Desta forma, as práticas das professoras pesquisadas que atuam no Ensino Médio revelam que elas são comprometidas com um fazer curricular que atrela aos conteúdos específicos conhecimentos de diversidade. Esse exercício ainda é pouco registrado e instauram um fazer curricular em ação porque torna significativo e culturalmente relevante o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes. Elas também criam materiais pedagógicos alternativos e contra-hegemônicos, a fim de tratar da temática de raça, gênero e classe, oferecerem “aplicações práticas dessas teorias” e “desacademicizam a teoria, vinculando a comunidade à academia” (ANZALDÚA, 1990: p. 25-26) de modo a erigir práticas partindo das margens em direção ao centro, o que significa promover um tipo de conhecimento que incorpora teoria e prática a fim de instaurar uma práxis feminista emancipatória (HOOKS, 2000b).

METODOLOGIA E CORPUS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Foram explorados tanto os aspectos perspicazes da proximidade da observação em sala de aula como as ligações entre as práticas culturais e a comunidade. Um dos componentes essenciais do método etnográfico - que foi útil para esse trabalho - foi a documentação/registro cotidiano das práticas das/os educadoras/es atuantes e eficientes na abordagem das questões de gênero, raça e classe por meio de materiais de ensino ao longo de quatro bimestres. Desta forma, utilizar a etnografia, focalizando o espaço educacional, foi uma necessidade para o desenvolvimento da pesquisa. Esse modelo empírico possibilitou o desenvolvimento de uma análise interpretativa e qualitativa do modo como esses professores lidam com esses temas por meio de seus materiais pedagógicos no Brasil. Foi utilizado também um instrumento quantitativo de pesquisa, que consistiu num questionário aplicado as/aos estudantes dos turnos matutino e vespertino com perguntas variadas relativas aos conteúdos de gênero, raça e classe que elas/es estudaram/discutiram em sala de aula.

Após seis meses de observação e convivência com educadoras/es nos turnos matutino, vespertino e noturno definiu-se o corpus da pesquisa - na verdade eu prefiro denominar como as especialistas desta pesquisa. A amostra não foi aleatória, mas sim intencional e os critérios de seleção de participantes foram os seguintes: educadoras/es do Ensino Médio que atuam em uma comunidade na qual seu trabalho seja reconhecido tanto pela administração da escola, por outras/os colegas de trabalho bem como por membros atuantes dessa comunidade.

Além disso, focalizei em educadoras que: 1) demonstrassem comprometimento com a tarefa de desenvolver ou aprimorar estrategicamente os conteúdos curriculares e materiais pedagógicos usados em sala de aula; 2) possuíam algum tipo de experiência crítica na tarefa de lidar e incluir as temáticas de gênero, raça e classe como componente curricular e conteúdo culturalmente relevante em suas disciplinas; e 3) têm participado de algum tipo de capacitação ou treinamento profissional sobre o tema. Essas educadoras foram escolhidas porque constituem experiências frutíferas no âmbito do estudo de práticas pedagógicas de incorporação de temas da diversidade como conteúdo do fazer curricular e não como apêndice ou meras datas comemorativas.

Durante este estudo etnográfico em profundidade, o qual foi realizado por três anos (2010-2013) em uma escola urbana na

periferia de Salvador (Bahia), eu identifiquei cinco especialistas e estudei suas estratégias de ensino e aprendizagem, narrativas pessoais e profissionais, materiais de sala de aula e observei a atuação delas dentro e fora da sala de aula. Empregando o formato de entrevistas semiestruturadas, que consiste em encontros face a face com duração de 60 minutos corridos, realizei entrevistas de cunho etnográfico com educadoras. Outras/os participantes estratégicas/os - que apareceram durante o trabalho de campo - foram incluídas/os no processo de entrevistas. Abordagens metodológicas como a observação participante, anotações de campo, análise documental e entrevistas com educadoras/es bem com outros sujeitos (gestoras/es, pais e membros da comunidade) permitiram uma interação profunda com as experiências, estratégias e alternativas empregadas pelas/os participantes.

A análise inicial dos dados, o conteúdo das entrevistas e as observações e anotações do trabalho de campo, as transcrições e todas as evidências documentais foram revisadas parte por parte durante o processo. As/os participantes receberam uma cópia das transcrições para que possam discutir e colaborar no processo de análise de suas práticas em reuniões previamente agendadas. Algumas das estratégias para a análise dos dados incluíram a criação do esboço de uma lista temática elaborada antes do início do trabalho de campo; a inclusão de observações e anotações bem como insights ou reflexões que surgiram durante o trabalho de campo; a codificação por meio de blocos temáticos ou significativos (termos recorrentes, estratégias e alternativas elaboradas ou improvisadas, linguagem verbal e não-verbal etc.). Para a leitura e organização das anotações de campo foi dada atenção especial à repetição de temas e práticas no dia-a-dia da sala de aula.

O objetivo foi interligar mapas codificados às abordagens teóricas, tornando as categorias prontamente aplicáveis para lidar com os dados submetidos à análise. O próximo passo foi comparar o conjunto integral de dados, suas descrições e análises para encontrar pontos de contato entre os estudos, interpretar as abordagens teóricas e retratar as práticas pedagógicas contra-hegemônicas para lidar com os conteúdos curriculares. Segundo Ladson-Billings (1994), para explicar seu trabalho etnográfico ela precisou reafirmar o seu “comprometimento em conduzir a pesquisa de uma maneira que mantivesse a integridade dos participantes e [os] beneficiasse (...)”. (p. 152). Uma vez que me identifiquei como uma “professora atuante”, assumi o mesmo “comprometimento” nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os três anos, eu interroguei se essas especialistas estão empoderando as/os jovens e desenvolvendo um currículo contextualizado que dialoga com a realidade racial e socioeconômica vivida pelas/os jovens negras/os, que constituem a maioria na escola bem como no bairro periférico em que a escola está localizada.

Enfim, as educadoras que foram parte do estudo incorporaram, a partir de sequências didáticas, avaliações mensais e bimestrais, projetos de pesquisa, e atividades interdisciplinares, a temática de gênero e raça nos conteúdos curriculares bimestrais de suas áreas de ensino, ao longo de todo o ano letivo.

Já os resultados do questionário foram somados e calculados e a síntese dos dados coletados sobre os temas que as/os estudantes estudaram em sala de aula estão a seguir em ordem decrescente:

(59,13%) Desigualdade de gênero e luta das mulheres pela igualdade;

(56,95%) Pobreza, desigualdade social, combinada com as condições de vida da violência negra;

(45,85%) História dos africanos e negros brasileiros no período colonial e sua luta pela liberdade e pelo período pós-colonial;

(41,66%) Literatura, Artes, Música e Dança Africana / Negra;

(32,07%) Mulheres negras e igualdade racial;

(29,56%) Doenças relacionadas à população negra e/ou afro-brasileira, como anemia falciforme, hipertensão arterial, diferenças de pele, glaucoma e outras doenças;

(28,73%) Disciplinas sobre cultura negra e negros de outros países, como Estados Unidos, Jamaica, África do Sul, etc.;

(26,86%) Movimentos de resistência contra o colonialismo na África;

(21,09%) História relacionada a Angola, Congo, Moçambique, Nigéria, Togo Gana e Benin África;

(16,31%) Literatura relacionada a países africanos cuja língua oficial é o português;

(14,16%) Geografia Humana e geopolítica da África e em particular o povo de Angola, Moçambique, Congo, Nigéria, Togo, Gana e Benin;

(5,69%) outros temas.

Essas especialistas impactaram na vida das/os estudantes e duas delas incentivavam as/os estudantes a continuarem se preparando para o ingresso em universidades públicas por meio do curso pré-vestibular do Instituto Steve Biko, uma organização negra que atua na preparação e/ou fortalecimento educacional, cultural e político de jovens pobres negras/os de Salvador. Uma estudante entrevistada revelou que:

Quando eu cresci, eu tinha meu cabelo relaxado; e acabei me acostumando com isso. Quando fui para a Biko [Instituto Steve Biko] parei de usar relaxantes capilares e comecei a usar tranças, bonés, etc., Mas de vez em quando, tenho que enfrentar questões envolvendo o meu cabelo no mercado de trabalho, na faculdade, nas ruas e mesmo em casa (...). Sou forçada a ouvir piadas extremamente desnecessárias como: você não tem um pente em casa? [Agora] meu papel é ser um agente multiplicador, que lute contra o sistema elitista e segregacionista. (Alice, estudante).

Em várias situações, as especialistas revelaram que muitas/os estudantes não entraram para o tráfico e perceberam sua identidade negra de maneira positiva. É importante mencionar que elas são pesquisadoras ativas. Estudam, sempre que possível, novas referências ao continente africano (religiosidade, mitos, músicas, política, língua, cultura, alimentação, história), compartilham materiais pedagógicos, artigos, jogos e outros recursos audiovisuais e tecnológicos com suas colegas de trabalho, e criam ou adaptam seus próprios materiais educativos no contexto curricular. Ainda abrangem questões da cultura negra local, regional, nacional e internacional, pautando suas práticas educacionais num ensino culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1994). Há uma lei e ela precisa ser implementada, elas enfatizavam.

Elas são consideradas intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982)

porque são conscientes de sua condição de mulher, negra e pobre e estão engajadas política e educacionalmente em criar práticas de educativas contra-hegemônicas, incorporando toda essa diversidade em seu fazer curricular e nos conteúdos programáticos de suas disciplinas. Elas frequentemente tratam das desigualdades por meio de uma abordagem interseccional e a utilizam para enquadrar seus currículos, atividades pedagógicas, organização de materiais escolares, projetos e atividades durante todo o ano letivo e não simplesmente em momento pontuais ou datas comemorativas. Após observar o trabalho consistente das professoras, dialogar com os estudantes e equipe administrativa da escola, eu as considero “despertadoras da liberdade” (Lisboa de Sousa, 2014) ou alquimistas educacionais. Elas estão engajadas em um processo de ensino e aprendizagem libertador.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, V. A. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* Dissertação (Mestrado em Educação) - São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera, the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1990. (2nd ed., original work published 1987).

ANZALDUA, G. *Haciendo caras/Making face, making soul: Creative and critical perspectives by women of color*. San Francisco: Aunt Lute Press, 1990.

APPLE, M. The politics of the textbook. In: M. Apple and L. Christian-Smith (Eds), *The politics of the textbook* (1-22). New York: Routledge, 1992.

APPLE, M. Reproduction and Contradiction in Education: Introduction. In: M. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge, 1982.

APPLE, M. *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality*. London: Routledge/Falmer Press, 2001.

BAIROS, L. Mulher negra: reforço da subordinação. In: LOVELL, Peggy A. (org.) *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991, p. 177-193.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. SECAD. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005a.

_____. *Superando o Racismo na Escola*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005b.

_____. *Educação como exercício de diversidade*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

_____. *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

_____. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2001.

BOTELHO, D. M. Aya nini (Coragem). *Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo / Programa de Integração América Latina, 2000.

CARNEIRO, S. Black women's identity in Brazil. In *Race in contemporary Brazil: From indifference to inequality*. R. Reichmann, University Park: Pennsylvania State University Press, 1999.

_____. *Gênero, Raça e Ascensão Social*. Estudos Feministas, São Paulo, n.º. 2, 1995, p. 544-552.

CAVALLEIRO, E. Política Democrática. *Cadernos de Debates*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, Ano I n.º. 2, mai/ 2008, pp. 65-70.

_____. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEB/CNE n.º. 15/98 — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2000.

FOSTER, K. (2005). Diet of disparagement: the racial experiences of black students in a predominantly white university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 4, p. 489-505.

GOMES, C. J. A. *A política do livro didático na Nova República: entre o discurso e a*

realidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

GOMES, N. L. & GONÇALVES E SILVA, P. B. *Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GONCALVES e Silva, P. B. (2005). A new millennium research agenda in black education: Some points to be considered for discussion and decisions. In: J. King (Ed), *Black education: A transformative research and action agenda for the new century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

_____. *Prática do Racismo e Formação dos Professores*. In: DAYREL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. & Barbosa, L. M. A. *Opensamento negro em educação no Brasil*. São Paulo, São Carlos University Press: EdUFSCar, 1997.

GONZALES, L. Por um feminismo afrolatinoamericano. *Revista Isis Internacional*, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

_____. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. Mimeo, 1980.

_____. *Cultura, Etnicidade e Trabalho: efeitos lingüísticos e políticos da exploração da mulher*. (Comunicação apresentada ao 8 Encontro Nacional da Latim American Studies Association). Pittsburgh, 1979.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOOKS, B. *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000a.

HOOKS, B. *Feminist theory from margin to center*. (Second Edition). Boston: South End Press, 2000b.

LADSON-BILLINGS, G. New Directions in Multicultural Education: Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory. In: J. A. Banks and C. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Bass, p. 50-65, 2004.

LADSON-BILLINGS, G. *The Dream-Keepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco; Jossey-Bass, 1994.

_____. & TATE, W. F. Toward a critical race theory of education. *Teacher College Record*, 97 (1), p. 47-68, 1995.

LISBOA DE SOUSA, A. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A Representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *Educação e Igualdade na América Latina e Caribe: a questão da discriminação racial* (Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban). Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 2009.

_____. *As guerreiras da sala de aula: práticas de ensino liberatórias em uma comunidade de baixa renda no Brasil*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade do Texas, U.S.A., 2014.

PARECER N. °: CNE/CP 003/2004, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE), 2003.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 63, p. 88-9, 1987.

PINTO, R. P & MYASAKI, N. A escola e a questão da pluralidade racial. *Cadernos de Pesquisa*, 55, p. 3-17, 1985.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. MG: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SILVA, A. C. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. São Paulo: EDUFBA, 2001.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO-CED, 1995.

_____. *As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático*. Programa *A cor da Bahia - Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

SILVA, P. V. B.. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - São Paulo: Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOUZA, I. S. A autoridade da fonte: metodologia e ensino nos livros didáticos de História. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, Ijuí: UNIJUÍ/ANPUH, n. 4, p.322, 1999.

TEIXEIRA, R. *O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Curso Ciências da Linguagem, Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

WERNECK, J. A vulnerabilidade das mulheres negras. *Jornal da Rede Saúde*, nº 23, março, 2001.

NEW APPROACHES IN LANGUAGE TEACHING
FOR OUR DIVERSE WORLD:
A CASE FOR CREATING A CURRICULAR FRAMEWORK

Ercan Balci¹

INTRODUCTION

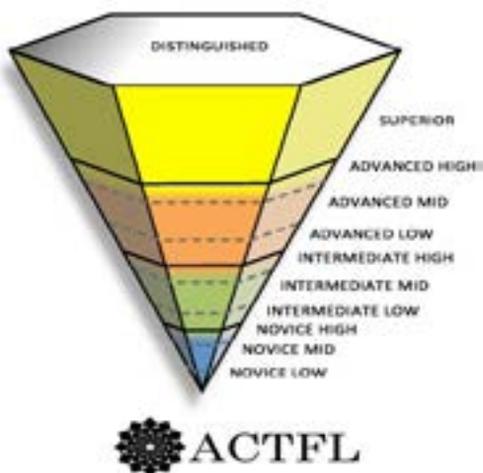
In this paper, I will use language education, language instruction and language teaching interchangeably and avoid using qualifiers like “world” or “foreign” to identify certain languages, since I believe they make learning a language sound like an exotic enterprise or a class irrelevant to daily lives of the learners. Although they can be under different units in our institutions, it seems artificial to separate language learning into distinct categories like English as a Second Language (ESL), and More Commonly Taught Languages (MCTL) like German and Spanish, and Less Commonly Taught Languages (LCTL) like Turkish and Portuguese, since all these categories are rooted in Second Language Acquisition (SLA) theories. Language Education, in this paper, is used to mean teaching and learning of a language at school for non-native speakers. Despite the fact that language education should start before college, and the K-12 language instruction shares the main principles of language education, the discussion here will focus on language education for adult language learners in colleges, universities, language teaching centers, in standard academic programs or immersion programs. A good curricular framework is to provide guidelines and practical ideas to help with teaching a language at college level that take a learner from the Novice to the Advanced level according to American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL) guidelines.

PROFICIENCY GUIDELINES

It is generally accepted that the proficiency guidelines provide solid goals and give instructors across the globe a common language and assessment tools. Therefore, the instructional activities should be derived from proficiency guidelines. In addition to using ACTFL levels, I will provide the equivalents of these in ILR (Interagency Language Roundtable) and in CEFR (Common European Framework

¹ Ercan Balci is a Senior Lecturer in the Center for Language Studies (CLS) at Brown University. He has been serving as the Executive Secretary of the American Association of Teachers of Turkic (AATT) since January 2015. He served as the Director of CLS between January 2015 and June 2018.

of Reference).



ACTFL uses five main levels and three sublevels for the first three of them, which will be addressed in this paper: Novice, Intermediate and Advanced. There are three sublevels for these main levels categorized as Low, Mid and High. The guidelines for all the levels can be found on the ACTFL website². The approximate equivalents of ACTFL proficiency levels are shown in the table below:

CEFR	ACTFL	ILR
<A1	NL, NM	0
A1	NH	0
A1.2	IL, IM	1
B1	IM, IH	1+
B2	IH, AL	1+, 2
C1	AM, AH	2, 2+
C2	AH, S	2+, 3

The reason I have decided to use the ACTFL levels in this paper is that they capture more subtleties by offering three sublevels for each level, except for Superior and Distinguished, which are outside the

² <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

scope of this paper. The framework for the first year aims to bring students' proficiency level to Novice-High to Intermediate-Mid; at end of second year, the proficiency goal ranges from Intermediate-Mid to Intermediate-High; at the end of third year, students will be able to reach Advanced-Low to Advanced-Mid, and at the end of fourth year or studying abroad in a country where the language is spoken, the goal is to reach Advanced-Mid to Advanced-High. I need to point out that it is unrealistic to assume that all students will achieve these proficiency goals for all skills, but the goal is to achieve these goals in most skills for most students. As mentioned above, these goals may change depending on the difficulty of the target language, the contact hours, motivation of the students and resources available to students. Based on a sound pedagogical approach and academic training in language pedagogy, the ultimate goal is to design a curriculum that provides new and experienced teachers with the tools to handle students from different backgrounds and needs.

Our ultimate proficiency goal for language students at college level is Advanced level in all four skills. Below is an example of guidelines for Advanced level proficiency:

Speaking—Advanced

Speakers at the Advanced level engage in conversation in a clearly participatory manner in order to communicate information on autobiographical topics, as well as topics of community, national, or international interest. The topics are handled concretely by means of narration and description in the major time frames of past, present and future. These speakers can also deal with a social situation with an unexpected complication. The language of Advanced-level speakers is abundant, the oral paragraph being the measure of Advanced-level length and discourse. Advanced-level speakers have sufficient control of basic structures and generic vocabulary to be understood by native speakers of the language, including those unaccustomed to non-native speech.

The instructor is advised on how to design class activities or in order to create a flipped classroom, providing pre-learning activities and self-assessment tools for the students, in order to free up classroom time for activities that reinforce learned materials and provide the students with opportunities to create with the target rather than spending time talking about the language. Flipped classroom can be defined as students gaining first exposure to new material outside of class, usually via reading or lecture videos, and then use class time to do the harder work of assimilating that knowledge, perhaps through

problem-solving, discussion, or debates. For example, structured practice that reinforces grammar points can be put on a platform such as Blackboard or Canvas where the students would get instant feedback. Thus, the students would internalize important grammar points and take responsibility for their learning and be able to assess their own progress.

In order to accomplish the proficiency goals, we need to be aware of varying levels of According to the Defense Language Institute³, there are four categories of languages based on the assumption that the learner is a speaker of English.

- Category I languages, 26-week courses, includes Spanish, French, Italian and Portuguese.
- Category II, 35 weeks, includes German and Indonesian.
- Category III, 48 weeks, includes Dari, Persian Farsi, Russian, Uzbek, Hindi.
- Category IV, 64 weeks, includes Arabic, Chinese Mandarin, Korean, Japanese and Pashto.

The expectation is that after 26 weeks (one academic year) in Spanish, you will reach the same proficiency level in Category IV language like Chinese after 64 weeks (over 4 years). However, most universities offering languages from different categories expect a similar level of proficiency after three years of language instruction. It is imperative that the contact hours be used efficiently in order to allow students to communicate in the target language and to generate as much meaningful language as possible.

PEDAGOGICAL APPROACH

a) Proficiency-oriented Language Instruction

Proficiency-oriented language instruction is a general framework for organizing instruction, curriculum, and assessment, rather than a method or a theory. Within this framework, language learners practice the four modalities - listening, speaking, reading and writing - in order to communicate meaningfully, effectively, and creatively in their target language for real-life purposes. A proficiency orientation promotes intercultural communication by exploring the mosaic of language cultural products, practices and perspectives, so that students can communicate - explain, investigate and also reflect

³<http://www.ausa.org/publications/ausanews/specialreports/2010/8/pages/dli%E2%80%99languageguidelines.aspx>

- appropriately and accurately in authentic contexts in the foreign language.

Proficiency-based instruction is student-centered and builds upon what students need, already know, and can do, and it respects diverse learning styles, while encouraging the development of a wide range of skills and learning strategies. Implementing proficiency-oriented, content-driven language instruction by creating a functional approach to language teaching and learning, seems to be the most productive approach to foreign language education. In order to achieve this, we use backward design principles, i.e., identification of desired results, determination of acceptable evidence, and planning learning experiences in creating our texts.

b) Task Based Language Learning

According to Ellis (2004), a task has four main characteristics: a task involves a primary focus on meaning; a task has some kind of ‘gap’; the participants choose the linguistic resources needed to complete the task; a task has a clearly defined, non-linguistic outcome. In this approach, the core of the lesson is, as the name suggests, the task. Teachers and curriculum developers should bear in mind that any attention to form, i.e., grammar or vocabulary, increases the likelihood that learners may be distracted from the task itself and become preoccupied with detecting and correcting errors and/or looking up language in dictionaries and grammar references.

Although there may be several effective frameworks for creating a task-based learning lesson, here is a basic outline:

PRE-TASK

In the pre-task, the teacher will present what will be expected of the students in the task phase. Additionally, in the “weak” form of TBI the teacher may prime the students with key vocabulary or grammatical constructs, although this can mean that the activity is, in effect, more similar to the more traditional present-practice-produce (PPP) paradigm. In “strong” task-based learning lessons, learners are responsible for selecting the appropriate language for any given context themselves. The instructors may also present a model of the task by either doing it themselves or by presenting picture, audio, or video demonstrating the task.

TASK

During the task phase, the students perform the task, typically in small groups, although this depends on the type of activity. Unless the teacher plays a particular role in the task, the teacher's role is typically limited to one of an observer or counselor – thereby making it a more student-centered methodology.

REVIEW

If learners have created tangible linguistic products, e.g. text, montage, presentation, audio or video recording, learners can review each other's work and offer constructive feedback. If a task is set to extend over longer periods of time, e.g. weeks, and includes iterative cycles of constructive activity followed by review, TBI can be seen as analogous to Project-based learning.

According to Prabhu (1987), there are three main categories of task: information-gap, which involves a transfer of given information from one person to another, generally calling for the decoding or encoding of information from or into language; reasoning-gap, which involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical reasoning or a perception of relationships or patterns; and opinion-gap, which involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation.

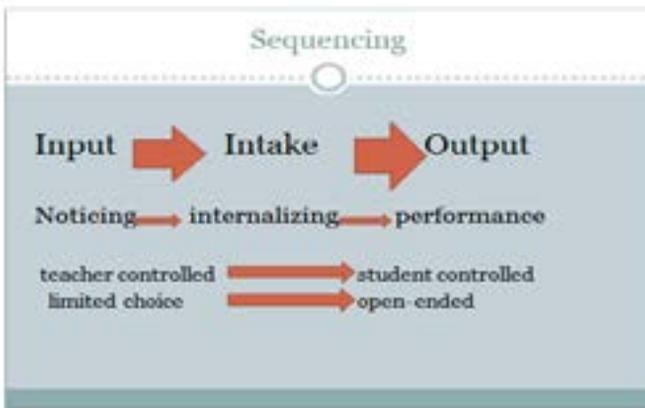
4 KNOWLEDGE OF THE LANGUAGE AND CURRICULAR DEVELOPMENT

Naturally, vocabulary and grammar need to be incorporated in the framework; functional, thematic and practical vocabulary. The number of words should be manageable and not overwhelming. Scaffolding and recycling can be used to enforce what has been learned in previous units, so as not to lose what one has learned earlier but rather to build on a firm substructure. In the first year, the framework guides the teachers to cover 1000 of the 2000 most commonly used words in the target language, which include the 200 most commonly used verbs. The framework should include examples of a variety of meaningful activities that provide opportunities for individual, paired, cooperative learning and information gap activities. The framework should also advocate for a spiraling presentation of concepts that build in a perceptual review of vocabulary and grammar concepts. Grammar must unfold in a logical manner to meet the

students' needs.

Language educators often have intuitions about what constitutes an area of difficulty for learners but, as rightly pointed out by Granger (2002, p. 23), "this intuition needs to be borne out by empirical data from learner corpora." Instead of presenting learners with intuitive, constructed examples, 'real' language use can be documented. Vocabulary needs to be presented in a structured way that reintroduces words repeatedly in classroom activities by paying attention to recycling of previously taught words.

When structuring a language class, sequencing plays a vital role, as simply put in the chart below:



The quality of the input is significant in determining the process of intake and output. Good input should be meaningful, contextual, accessible and level-appropriate. The intake and internalizing stages can be successfully completed by devising and implementing real-world tasks. Below is an example of language output for a three-year language program with an average of 100 contact hours an academic year with the help of flipped classroom planning:

- Reading

1st year: paragraph-long purpose-written reading passages

2nd year: multiple paragraph authentic passages

3rd year: multi-page authentic reading passages

- Writing

1st year: strings of sentences, short personal paragraph

2nd year: multi-paragraph, diary style reflective

3rd year: one-two page essay style (academic, creative, abstract)

- Speaking/Presentation

1st year: 5-10 minute-long on food, music, holidays etc.

2nd year: 10-15 minute-long on arts, sports, traditions etc.

3rd year 20-30 minute-long on social, political, environmental etc.

- Listening

1st year: short clips of announcements and dialogues

2nd year: 2-3 minute clips of authentic videos

3rd year: larger portions of movies, documentaries TED talks

- Grammar

1st year: simplex grammar

2nd year: complex grammar

3rd year: no explicit grammar

- Vocabulary

1st year: most frequent words, frozen expressions

2nd year: thematic vocabulary on social everyday topics

3rd year: thematic and academic vocabulary

WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES: 5Cs

In creating a framework, we also need to emphasize what ACTFL calls the five goal areas - five “C”s: Communication; Communities; Cultures; Comparisons; Connections. According to ACTFL, “the goal is to prepare learners to apply the skills and understandings measured by standards, to bring a global competence to their future careers and experiences”. Below is a diagram that shows the interconnectedness of 5Cs:



COMMUNICATION

There are three groups of standards when it comes to communication. In Interpersonal communication, learners interact and negotiate meaning in spoken, signed or written conversations to share information, reactions and opinions. In Interpretive Communication, they understand, interpret and analyze what is heard, read or viewed on a variety of topics. In Presentational Communication, they present information, concepts and ideas to inform, explain, persuade and narrate on a variety of topics for a wide range of audiences.

CULTURES

Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and products with perspectives of the cultures studied.

COMPARISONS

The suggestions for activities will need to encourage learners not only to linguistically compare their own native language to the target language, but also to compare their own culture with the target culture in terms of product, perspective and practices. We need to provide suggestions to help students use the target language in their lives for personal interest and enjoyment, and give examples of ways learners can use it in the future beyond the school experience.

COMMUNITIES

The goal of language learning is to communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world. Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.

CONNECTIONS

Learners need to build, reinforce and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and solve problems creatively. By using the target language, they can connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives.

CONCLUSION

As language educators, our goal is to provide a roadmap to introduce essential information regarding the language by moving from controlled to transitional to communicative activities. An ideal framework has to strive to strike a balance between listening, speaking, reading and writing, and include examples of a variety of meaningful activities that provide opportunities for individual, paired, cooperative learning, and information gap activities. This framework needs to incorporate a spiraling presentation of concepts that builds in a perceptual review of vocabulary and grammar concepts.

In this paper, it is strongly recommended that language learning materials will be context based or thematic and creative language practices thereby reinforcing skills and providing scaffolding. We not only want to encourage the students to be independent learners, but also need to systematically provide examples of exercises that activate cultural knowledge since it will all be “authentic” situations.

An ideal framework should create awareness to cover a broad range and diverse representation of subcultures and create opportunities to help learners incorporate the new culture in exploring their own culture. We need to strive to have accurate, current and hopefully lasting cultural content which is also interesting, significant and age/level appropriate. It should contain examples of meaningful activities that cross other disciplines where the students can use their emerging language skills and see the connection with other disciplines.

The suggested framework should also be designed to reflect the multiplicity of voices and diversity of the target culture. The suggestions for themes should move beyond stereotypical aspects of the culture to reflect its diversity. The framework would help the instructor to be able to manipulate it to suit his or her students best. Below are the important points that have been made in this paper.

The next step is to start designing a curricular framework in collaboration of our colleagues, if the language we are teaching does not currently have one. If there is an existing curricular framework, we need to update it, also with our colleagues to meet the needs of the 21st century language education for our diverse yet global world.

REFERENCES

- ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2004.
- GRANGER, Sylviane. 2002. A Bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, Sylviane, JOSEPH HUNG, Stephanie Petch-Tyson (Eds).

Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 3-33.

PRAPHU, N. H. *Second Language Pedagogy.* Oxford: Oxford University Press. 1987.

YOU ARE NOT THE OTHER: INFUSING CULTURALLY RESPONSIVE AND
CULTURALLY RELEVANT COURSES IN TO TRADITIONAL HUMANITIES
PROGRAMS

Cynthia Lynne Shelton¹

Kentucky State University (KSU) was founded in 1886 for the expressed purpose to educate the formerly enslaved. The University is one of 101 historically black colleges and universities (HBCUs) in the United States². KSU has a long tradition of serving as an iconic beacon to challenge and address issues of exclusion, injustice, racism and inequity through its mission and precepts of inclusion. KSU's proud praxis of social justice is embodied in its historic motto "Enter to Learn, Go out to Serve". However, the institution's traditional Euro-centric curriculum is not relevant to today's students. Curriculum transformation is necessary to attract, retain and graduate high-achieving millennial and Generation Z students.

The United States Congress officially defines an HBCU as an institution of higher learning "that was accredited and established before 1964, and whose principal mission was the education of African Americans"³. In 1890, Kentucky State University became a federally designated land-grant university as stipulated by the Second Morrill Act.. The Morrill Acts were a reaction to increased US industrialization at the end of the 19th century. Federal benefits are given to universities in exchange for teaching agricultural science, engineering and military science.

The Second Morrill Act is directly related to the nation's history of legalized segregation which began immediately after the Civil War. The doctrine of "separate but equal" was later codified by the Supreme Court's *Plessy vs Ferguson* decision of 1896. The Second Morrill Act required each state to show that race was not an admissions criterion in higher education or else designate a separate land-grant institution for persons of color. The University of Kentucky (UK), located 23 miles from KSU, became a land-grant institution under the First Morrill Act of 1862. UK's refusal to admit black students resulted in KSU's designation.

Thus, KSU has many stakeholders as federally and state funded

1 Associate Professor & Coordinator of International Studies & Africana Studies Kentucky State University

2 The number of HBCUs ranging from 101 – 105 dependent upon current accreditation status.

3 Title III of the Higher Education Act of 1965.

institution of higher learning. The institution has struggled to fulfil its tri-partite mission as an HBCU, land-grant and liberal arts school. In 1890, KSU was known as the State Normal School for Colored Persons. Situated in Frankfort, the state's capital, the institution became known as the "black school on the hill". Its proximity to the seat of Kentucky state governance has influenced its history. The normal school "on the hill" was a target of the liberal vs vocational debate during the early 20th century. Many of the white philanthropists and politicians who controlled HBCUs funding were invested in Social Darwinism. They adhered to a hierarchal societal order governed and led by the "fittest". Social Darwinists were convinced that black people were only capable of menial labor and therefore should be only taught vocational skills. Conversely, black intellectuals such as W.E.B. DuBois argued that classical liberal education was critical to "uplifting the race"⁴.

The university's numerous name changes were a matter of state policy and reflect racial issues of the respective eras. It became the Kentucky State Industrial College for Colored Persons (KSIC) in 1926 and renamed Kentucky State College for Negroes in 1938. "Industrial and For Negroes" was dropped from its name in 1952. Kentucky State College (KSC) became the fourth HBCU accredited by the Southern Association of Colleges and Secondary Schools in 1958⁵. Funding for KSC is also evidence of Kentucky legislators convoluted and condescending attitude toward liberal arts education for black students. For example, in 1937, there were three black colleges in the state and combined they received a mere 3% of the state's annual education appropriation⁶.

The contemporary debate regarding HBCUs revolves around questions of their relevancy. Critics of HBCUs cite Supreme Court decisions and federal legislation to support their argument. The Supreme Court decision of *Brown vs Board, 1954* declared racial segregation in United States schools unconstitutional. The second Brown decision, a year later, ordered recalcitrant states to desegregate their public schools "with all deliberate speed". The Civil Rights Act of 1964 overturned the "doctrine of separate but equal". Critics argue that HBCUs engender de-facto racial self-segregation and generate redundancies in state educational efforts.

There are many who predict "dire consequences" for the future of HBCUs. They cite HBCUs small endowments, inadequate resources,

4 W.E.B. DuBois, *The Souls of Black Folk*, 1903.

5 *KSU History Time Line* www.kysu.edu

6 HARDIN John. Onward and Upward: A Centennial History of Kentucky State University 1886 - 1986, *History Faculty Book Gallery*, Chapter 3. 1987.

low faculty salaries and program funding, and their comparatively low student retention and graduation rates. Some members of the Congressional Black Caucus (CBC) reported that President Obama disparaged the viability of these schools of higher learning in a 2013 meeting. The President stated, “some HBCUs were not good at graduating students and if they did not improve they’d have to go by the wayside”⁷. HBCUs supporters were offended that the first black president would predict the demise of institutions that they cherished. President Obama was warning HBCUs to innovate in order to remain viable, yet he was widely criticized for not properly contextualizing the situation. They assert that he ignored the structural economic, political and social issues that plague these institutions.

Seventy-five percent of HBCU students receive federal and state aid and need loans to finance their education. Often, the assistance is not enough and many students are financially unable to continue⁸. Black parents are disproportionately dependent on loans to educate their children. The US Department of Education added stringent new regulations for Parent Plus Loan approval in 2011. Without warning, the rules changed and many students were unable to continue their college education. In a 2013 article, Julianne Malveaux reacted to the President’s comments as she contextualized the historic underfunding of HBCUs. She stated:

If the endowments of all 105 HBCUs were added up, they’d still amount to less than 10 percent of Harvard University’s endowment, which at upward of \$30 billion is the wealthiest of any college in the world.⁹

The US Department of Education liberalized the regulations in 2013, but not before many black and/or poor students dropped out of college.

HBCUs are still relevant despite these issues for many reasons. Primarily, their relevance is notable because they still boast disproportionately higher graduation rates for people of color. Today, HBCUs account for only 9% of all US colleges and universities with approximately 300,000 students are enrolled. Collectively these institutions produce 22% of all African American college undergraduates¹⁰. From the pool of college-educated African

7 BURKE, Lauren Victoria. “President Obama Said to be Critical of HBCUs”, *Crew of 42 Blog*, 15 feb. 2015.

8 SUGGS, Ernie. Perilous Times for Black Colleges, *Atlanta Journal Constitution*, Feb. 1, 2018.

9 MALVEAUX, Julianne. Is There a War on HBCUs, *Essence*, Jul. 2013

10 WOOTEN, Melissa. Why historically black colleges and universities matter in today’s America, *The Conversation*, August 12, 2015.

Americans, HBCUs produce 16% of all Bachelor of Arts degrees; 25% of all Education degrees; 22% of degrees in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)¹¹. By profession, African American graduates of HBCUs constitute 80% of judges, 50% of lawyers and professors, 40% of Congress members and engineers and 12.5% of CEO's¹².

Secondly, affordability is also cited as a strength as HBCUs are typically less expensive than their public or private counterparts despite intentional historic underfunding. The cost of attendance at private HBCUs such as Howard University, Spelman and Morehouse Colleges (ranging from \$22,000 to \$25,000 yearly) are less expensive than their predominantly white institutions (PWI) counterparts.¹³ In Kentucky, the yearly net price for attending the state's flagship universities, the University of Kentucky and the University of Louisville is \$27,928 and \$26,026, respectively. KSU is noted as one of the most affordable HBCUs in the country with a yearly net price of \$18,660¹⁴.

The inexpensive cost begs the question of the quality of education. There is a stigma that black colleges and universities are inferior. Nakita Williams, an African American college student who attends a PWI in Indiana discusses the dilemma of choosing between a PWI and an HBCU. She asserts that "the recalibration of whiteness as the standard for success plays a profound role." She continues,

I think people only discredit HBCUs because of how people view blackness. People automatically elevate PWIs because they're white colleges and there's this idea that a majority-white school is quality¹⁵.

Despite the stigma of inferiority, perhaps, HBCU's greatest value is the access to education they provide to all of the nation's disadvantaged youth. Walter Kimbrough, president of Dillard University in the state of Louisiana, critiques what he refers to as "the nation's indifference to the service" that HBCUs provides. He states:

11 *Historically Black Colleges and Universities (HBCUs), A Background Primer* Post-Secondary National Policy Institute, Jan 1, 2015

12 *Historically Black Colleges and Universities, The Thurgood Marshall Fund*, <https://www.tmcf.org/about-us/our-schools/hbcus/>; 4 Feb. 2018.

13 See www.collegecalc.org, 2015 statistics; 4 Feb, 2018.

14 *Ibid.*

15 JONES, Jaleesa. "Viewpoint: HBCU vs. PWI debate misses the real point of higher education", *USA Today College*. 1 Jun 2014.

We prepare students for graduate and professional school. We take first-generation students and make them career-ready. High Black unemployment rates and lower Black wealth make it difficult for parents to help finance their child's education, and we do our best to provide what the parents can't¹⁶.

Recent studies reveal that faculty-student interactions and the institutional support is stronger than at PWIs¹⁷. This is a unique strengths validated by a plethora of anecdotal evidence. Comments on the Twitter hashtag #BlackonCampus supports this perception.

“My HBCU was far more intimate than my PWI.”

“There was no substitute for being taught by black professors on the works of black scholars.”

“I did not receive as much financial assistance at my PWI as I thought I deserved. That was the big price I had to pay.”

“I was the only African-American female in a class of 500 people at my PWI, so I felt I could never be late and I could never miss a class”¹⁸.

Collectively, HBCUs teach the tenets of and serve as laboratories for social justice praxis, demonstrating universal values of diversity, respect and tolerance. These institutions have historically been and continue to be safe havens for black intellectuals. The list of notable HBCU graduates, such as Supreme Court Justice Thurgood Marshall, Rev. Dr. Martin Luther King, Jr., writers Toni Morrison, Alice Walker, Maya Angelou and the living legend, Oprah Winfrey attest to the institutional effectiveness of these institutions.

Given the many challenges, retaining and graduating students at HBCUs is harder. Producing positive student learning outcomes demands more instructive teaching, intrusive faculty/student relations and institutional support services and HBCUs do it with less resources. KSU students and faculty are indicative of these strengths and challenges.

KSU's student demographic is a very interesting and dynamic mix. In 2015, KSU's African American student population was approximately 51%; the percentage who identified as white was 31%; and other or non-identifying was 18%. Racial diversity is growing trend at HBCU's. Bluefield State, an HBCU in the state of West

16 MALVEAUX Julianne. “Is There a War on HBCUs” *Essence*, Jul. 2013 .

17 OUTCALT, Charles L.; SKEWES- COX Thomas E. Involvement, Interaction, and Satisfaction: The Human Environment at HBCUs, *The Review of Higher Education* 25.3, 2002, pgs. 331-347. Also see Mahauganee D. Shaw, “Patterns in Faculty Teaching Practices on the Campuses of Historically Black Colleges and Universities and Predominantly White Institutions” <http://cpr.indiana.edu/uploads/Paper>

18 #BlackonCampus; 10, Feb. 2018.

Virginia has 90% white student enrollment¹⁹. Most KSU students are from densely-populated urban neighborhoods of the Midwest, such as Detroit, Chicago and Indianapolis, or they are from very rural areas within the state of Kentucky. We jokingly state that most of our students have never been “out of the ‘hood or off the farm.” Even though, the mix is seemingly diametrically opposite, these students have much in common. They are often academically and financially challenged or insecure.

Ms. C is a prime example of KSU’s diversity and the service HBCUs provide to American society. Ms. C, a young, white, woman, lived all her life in one of Frankfort’s most socio-economically deprived area. I met her as a freshman in her first Honors Seminar. When I asked about her future goals, she stated she wanted to be a teacher and had no desire to leave Frankfort. Ms. C was an excellent student, academically gifted, and intellectually curious. She very easily could have successfully matriculated at any college in the country but she did not know that. Nor, did she understand the intricacies of applying for financial aid or have transportation to commute to one of the state’s PWIs. Ms. C earned her degree in teacher education this year. I am pleased that she will be an excellent teacher in our local school system.

In 2015, when Ms. C was in her third year, KSU’s six-year graduation rate was 22% and its first-to-second year retention rate was 60%²⁰. The University engaged external consultants to assess the situation and recommend solutions. The consultants cited outdated curricula and the lack of African American faculty as major contributors to these indicators, especially KSU’s Honors program. Their findings revealed that African American/black students (and many white students) came to the university expecting to receive a “black” experience, to learn about black heritage and culture, and to live within a black majority culture. Instead, they were subjected to being the Other in classrooms. Many students complained that their experience was not acknowledged, understood or valued. They were forced to function in a “state of vertigo”.

KSU’s core curriculum offered no required courses in African American History or Culture. There were only 2 such courses offered for some majors at the upper classman level: One required course for History majors (African Americans in the 20th Century) and English majors are required to take African American Literature. My course, in *The African American Experience*, is offered as an optional interdisciplinary course. The course is exceeding popular and there is

19 MERAJI, Shereen; DEMBY Gene. *The Whitest Historically Black College*. IN: *America*, NPR.org, October 18, 2013.

20 KSU Fact Book; www.kysu.edu

always a wait-list. Consequently, for most KSU students, this is the only course they take with dedicated content on blackness.

Only 23% of the 117 KSU faculty identify as Black or African American. The lack of black faculty is also a growing trend at HBCUs. (Bluefield State faculty is 81% white)²¹. At KSU, only six of the black full-time faculty are women²². Three of us are administrators and not actively engaged in classroom instruction. Thus, it is possible for a student to graduate from this historically black university without being taught or having meaningful engagement with a professor of color.

The *KSU Strategic Plan 2016 – 2020* prioritized curriculum revision and diversity in hiring practices in an attempt to remedy these issues²³. In 2016, I was tasked with “re-imagining” the KSU’s Honors program. Fortunately, “the perfect storm” occurred which facilitated the redesign and reinvention of the program. There was a change in university leadership guided by a new Interim President and a new Provost. The Honors College faculty, five white men with an average age of 65, retired. The program’s administrative assistant was re-assigned to another department. I was alone, with no faculty, no staff, very anxious students and colleagues who publicly doubted my abilities. It was very Dickensian, in that, “it was the best of times and the worst of times”.

The Honors Program at Kentucky State University was piloted in 1965, with interdisciplinary Humanities seminars taught in professors’ homes for a few exceptional students. The pedagogy consisted of reading and discussing “major works” that centered around a particular theme. This type of learning model was based upon a report by the Harvard Committee issued in 1945, entitled “General Education in a Free Society”²⁴. The report purported the “Great Books Plan” (GBP) in which curriculum was organized in an “cafeteria-style” format that integrated the disciplines of humanities, physical sciences and the social sciences²⁵. KSU Historian, John Hardin, documents that the 1965 seminars were consistent with the GBP, in that, they integrated history, psychology, music and literature. Hardin states that the program was slated for institutional adoption

21Bluefield State College Diversity: How Great is it? <https://www.collegefactual.com/colleges/bluefield-state-college>. 4 Feb. 2018.

22 KSU Fact Book; www.kysu.edu

23 Ibid.

24 HARVARD COMMITTEE. *General Education in a Free Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1945.

25 VERHAREN, Charles C. A Core Curriculum at Historically Black Colleges and Universities: An Immodest Proposal,” *Journal of Negro Education* 62, no. 2 (1993): 200–201.

but had only “moderate success” and abandoned²⁶.

In 1983, KSU fully embraced the “Great Books Plan” when it established the Whitney Young School of Leadership Studies. Again, the change was directly related to the nation’s history of racial desegregation. The School was established to comply with the state of Kentucky’s desegregation plan. In 1981, the U.S. Department of Education for Civil Rights wrote then Kentucky governor John Y. Brown that the state was in violation of the Civil Rights Act of 1964. Kentucky had not desegregated its’ schools 27 years after the Brown decision. Hardin documents that the “Kentucky Plan” enhanced Kentucky State University and expanded opportunities for African Americans” across the state²⁷.

The creation of the Honors program was one the plan’s enhancements. The Frankfort State Journal on January 3, 1983 reported:

The College of Leadership Studies was conceived a part of a federally-mandated desegregation plan for KSU, which has traditionally been the state’s black college. The plan calls for KSU to have a distinctive role in Kentucky’s higher education system to attract more white students²⁸.

The article reported that the university was seeking fifty students to “make-up the first class”.

In Hardin’s history of KSU published in 1987, he states:

The Whitney Young College curriculum stresses the study of classic works of literature. This approach was modeled closely after the “Great Books” pedagogy of St. John’s College. Recruiting the best and the brightest high school graduates in the nation, the Whitney Young College has become a model for similar public colleges and universities seeking to establish unique honors programs²⁹.

The Great Books Movement began in the mid 1920’s and was popularized when Mortimer Alder, founded the Great Books Foundation (GBF), in 1947, two years after the Harvard Committee

26 HARDIN, John. *Onward and Upward: A Centennial History of Kentucky State University 1886 – 1986*, History Faculty Book Gallery, 1987.

27 HARDIN, John; CARROLL Alfred. “Kentucky is More or Less Civilized”: Charles Eubanks, Lyman Johnson, and the Desegregation of Kentucky, *Register of the Kentucky Historical Society*, Vol.109, Nos. 3 & 4, Summer/Autumn 2011, p.327-350.

28 “KSU Looking for Students to Make-up First Class for Leadership Class” *Frankfort State Journal*. 3, jan. 1983.

29 HARDIN, *Onward and Upward*, p.90.

report. Many assert that the GBF was a reaction to the emerging schools of thoughts within US education that promoted multiculturalism, relativism and postmodernism. The GBF and its lists of Great Books were a precursor to today's culture wars. Alder adhered to modernist notions of universal truth, believed the past was pinnacle and that western culture was supreme. In an interview, Adler defended the exclusive list of the writings of white European men as definitive. He asserted, that "There were no blacks because "they didn't write any good books." When asked why No Asian authors? He replied, "If they want to stay Japanese," he declared, "they should stay in Japan"³⁰.

In 1990, Alder's foundation added new texts to its' discriminating Western canon. The updated list included four women: Jane Austen, Willa Cather, George Eliot and Virginia Woolf, but no black authors. When queried about the lack of Latino writers, Adler replied that it was because the only Latino committee member, "Octavio Paz didn't recommend any." Adler stated he omitted W.E.B. DuBois because "...[his] most important book, his autobiography, does not meet the criteria established for inclusion". He reasoned that DuBois' Souls of Black Folk was not "relevant to the contemporary world, ...worth re-reading and [did not] deal with the great ideas that confront mankind in every age". DuBois' works and that of other eminent 20th century African American authors such as James Baldwin, Richard Wright, Alice Walker were relegated to "recommended reading".³¹ At the time, Harvard professor and cultural critic, Henry Louis Gates, remarked: "Obviously, there's still a <whites only> sign on what precisely constitutes a great thinker.»

Three years following the GBF's inclusion of women, KSU's Honors program was renamed The Whitney Young School of Honors and Liberal Studies. Like the GBF, modest curricular changes were made that included adding three texts by black authors: Beloved by Toni Morrison, Chinua Achebe's Things Fall Apart and The Narrative of the Life of Frederick Douglass: An American Slave. However, the exclusive focus on the "Great Books" remained intact. The curriculum continued to omit and effectively silence voices that reflected the lives and experiences of most of KSU students. KSU's Honors program was successful in its' 1983 goal of attracting white students. For many years, the program had all white faculty and a majority of white students. The program began to increasing focus on the Classics. Enrollment began to decline and KSU's non-Honors faculty criticized the program for not meeting the needs of most students. African American student

30 WOO, Elaine. "Mortimer Adler; Philosopher, Co-Founder of 'Great Books'", *Los Angeles Times*. 30 jun. 2001.

31 McDOWELL, Edwin. Great Books' Takes In Moderns and Women, *The New York Times*, October 25, 1990.

enrollment declined tremendously, especially African American males.

When I joined the Honors College in 2009, it was very difficult for me as the only woman and person of color to witness students of color and women of all colors be marginalized, become disappointed and disaffected. I watched them eventually leave the program. I recall the sad morning when one of my favorite students told me that he was leaving the program. Mr. K is a brilliant, gregarious, African American young man from an urban neighborhood in Indianapolis. He was deeply interested and invested in social justice. He simply told me that “Honors was not for him”. Mr. K eventually left the university all-together and he was not the only one. Mr. K was constantly on my mind as I began to redesign the program in 2016.

It was the “best of times” in that I could uphold the legacy of KSU’s most renowned alumnus Whitney M. Young, Jr. Born in Lincoln Ridge, KY, Young graduated from KSU in 1941. After an impressive military career during WWII, Young joined the National Urban League and was appointed Executive Director, in 1961. He also served as Dean at the HBCU, Atlanta University’s School of Social Work. Young earned the nickname “The Power Broker”, because of his negotiation skills during President Lyndon B. Johnson” administration. Young was as a presidential advisor to President Johnson and is credited for effecting the famous 1963 March on Washington. He successfully garnered government development funds, grants and private funds to improve American communities. Young served on several presidential commissions. He was awarded the nation’s highest civilian honor, The Medal of Freedom for his service³². Young dedicated his life to effecting political, economic and societal transformation that benefitted all. Young’s negotiation skills are an exemplar of global leadership that is still relevant today. KSU students are well-served by emulating Young’s model of service to humankind.

I conceptualized the newly named Whitney Young Center for Global Leadership (WYC) similar to the leadership model developed by the National Association for the Advancement of Colored People’s (NAACP) Legal Defense Fund Director, Charles Hamilton Houston. During his tenure, as Dean at Howard University’s Law School, Houston created a cadre of attorneys committed to social justice. His protégés included Supreme Court justice, Thurgood Marshal and they were all prepared to challenge and defeat the legality of racialized segregation in the United States. Houston’s “equalization strategy”

³² See DICKERSON, Dennis. *Militant Mediator: Whitney M. Young Jr.* (Lexington, University Press of Kentucky, 1998); WEISS, Nancy J. *Whitney M. Young, Jr., and the Struggle for Civil Rights* (Princeton: Princeton University Press, 1989);

attempted to force American states to comply with the doctrine of “separate but equal”. Houston and his HBCU trained attorneys knew that equalizing higher education schools would be cost-prohibitive. They argued a series of non-compliance cases that eventually led to the Brown decision³³. Akin to the Houston model, the WYC was designed to develop a cadre of highly productive and competitive scholars. Scholars educated at an HBCU and prepared to tackle the challenges of the 21st century.

Creating the program was the “worst of times” because of the incredible amount of work. I had been teaching for twenty years and I instinctively knew what would attract and retain talented students. However, I also knew the program had to be grounded in research-based evidence to earn collegial buy-in. After months of study, I decided that Cognitive Model Theory (CTM), critical relativism and global social justice praxis would form the new program’s foundation. Re-designing the curriculum was my first priority.

Ralph Waldo Emerson did not make any of Adler’s list of Great Books, perhaps because Emerson maintained that “Tis the great reader that makes a good book”³⁴. Emerson’s quote became a guiding principle throughout the curriculum development process. I did not discard the entire Western canon, as some of my colleagues feared. Nevertheless, I did de-center the male European voices with the voices and ancient, modern and contemporary experiences of Others. For example, the study of ancient civilizations now includes Egypt and Nubia, as well as Greece. The Peloponnesian War is understood within the context of the Bosnian and Liberian Civil Wars of the 1990’s. Examinations of late antiquity to early modern Europe are accompanied with the analysis of the wealth and power of the African medieval kingdoms of Ghana, Mali and Songhai. Readings from Europe’s Enlightenment include the juxtaposition of Voltaire’s *Candide* and *Olaudah Equiano’s Narrative* in which the critique of optimism illustrated by the fictional innocent Candide, is enhanced by the reality of the innocent Equiano’s lived life. The US Civil Rights Movement is examined in solidarity with “The Irish Troubles”, Palestinian intifadas and South Africa’s anti-apartheid movement.

The Socratic essence of the Honors College pedagogy was retained. However, it was not sufficient to merely augment the readings because “changing the scope of thinking does not change the way of thinking”³⁵. I developed and implemented a novel

33 See <http://www.naacp.org/legal-department/naacp-legal-history>: accessed February 10, 2018.

34 EMERSON, Ralph Waldo. *Letters and Social Aims* 1876, p. 264 – 65.

35 NOBLIT, George. *Social Construction of Virtue: The Moral Life of Schools*, Chapter 5 *Books and the Power of Narrative*, State University of New York Press. 26 sep. 1996.

instructional model, which is informed by the Cognitive Tools Model (CTM). CTM combines interdisciplinary metacognitive learning strategies (reflection and analysis about how one learns) with practical information acquisition skills (technology)³⁶. Students approach new information by connecting it with prior information (what they already know). The objective of this instructional approach is to modify perception to induce critical thinking by guiding student efforts to reconfigure their knowledge and skills in terms of one's own experiences. Experiences become acknowledged, validated and valued.

During the learning process, professors are merely facilitators that help students discern existing conventions and articulate counter-claims. My redesign sojourn was the best of times as I was able to identify and appoint faculty whose areas of research and interest were attuned to developing this type of scholar. New faculty heavily marketed themselves and their new courses. Students were intrigued and excited to take courses from faculty whose interests mirrored their own. African American student enrollment in the program increased significantly.

New faculty was trained in CTM and tenets of critical relativism. African American scholar, writer and educator, Alain Locke, presented a critique of the Harvard Committee's Great Books Plan five years after its publication. In 1950, Locke challenged the anti-progressive offensive against relativism when he advanced his concept of critical relativism (CR)³⁷. Locke argued that values are relative to cultures but not immune to objective criticism and espoused the values of reciprocal respect and tolerance as functional humanist universals. He asserted that these values "unify the past, present and future of students' lives"³⁸. Honors faculty are encouraged to apply this logic to all Honors courses as a means to inculcate students with responsibility for the holistic, ethical and moral decisions for their lives, their communities and the world at-large.

In his critique, Locke maintained that coursework "must be integrated in order to provide a common experience that links academic learning to practices"³⁹. Thus, in WYC conventional Socratic Method is supplemented with experiential activities that emphasize intellectual discovery. Honors assignments and assessments include collaborative projects, debates, presentations and non-residential seminars. This

36 See KOSSLYN, *Stephen M. Building the Intentional University*. Minerva and the Future of Higher Education, MIT Press, 2017.

37 See HARRIS, Leonard (ed). *The Philosophy of Alain Locke: The Harlem Renaissance and Beyond, Values and Imperatives*, Temple University Press, 1991.

38 *Ibid.* p. 47.

39 *Ibid.*,

multimodal approach to learning dovetails perfectly with CTM and is applicable and relevant to solving challenges while simultaneously addressing the reality of how tech-savvy millennial students seek, gather and process information. Co-curricular experiential activities reinforce course content which helps to “change the way of thinking”. These reinforcements are integral to the new programmatic thrust and include study abroad, domestic study away, workforce development activities, service learning and internships.

The WYC was also tasked to send students abroad which was exceedingly challenging. Remember, most of my students have never visited a cosmopolitan city and expressed their fear of studying internationally. This was a problem as it is critical that they overcome these fears in order to be competitive. I proposed an Honors Odyssey to New York City (NYC). The goal was to help students overcome their travel fear by experiencing as many modes of transportation as possible. Students were prepared for their trip in their residential classwork. For example, prior to departure, in the Human Rights Seminar, we studied the United Nations (UN) structure and held mock debates. In the Critical Literacy Seminar, we studied the literature of the Harlem Renaissance. Once in NYC, we had a UN Briefing and visited the neighborhood and historic sites of Harlem.

The odyssey combined CTM and CR with experiential learning and achieved many of the projected WYC student learning outcomes. Again, it was the best of times as students demonstrated and applied values of respect and tolerance as they lived and traveled together. The optic of my diverse group of “Hoodies and Farmers” was appreciated by tourists and New Yorkers. During our UN tour and briefing, the Public Relations person commented that the group’s diversity of emblematic of the UN mission and photographed us for their website. The New York experience generated discussions of income inequality as we toured the multiplicity of ethnic and gentrified neighborhoods. Students discussed and debated issues of migration, immigration and the US Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) policy during our visit to Ellis Island and the Statue of Liberty.

Their mastery of CTM and their knowledge of social justice intricacies were evident during the odyssey. Students used navigation tools via all manner of apps to stay connected as they negotiated their way through NYC. Ms. W, an Honors triple major (Art, Liberal Studies, Business), is from rural Kentucky. She was also the group’s fashionista and photographer. She had us perform a ring circle around the Langston Hughes “Rivers” exhibit in the Schomburg Research Center. Ms. W videoed us and used it in her art portfolio. Mr. K had returned to KSU and participated in the odyssey. Given

his activist proclivities, he was ecstatic when we got caught up in a march celebrating the birthday of Malcolm X. Many of the marchers accosted the street vendors for selling on his birthday. My students quickly articulated a counter-claim when they argued that the vendors were not purposefully being disrespectful but needed to sell everyday in order to make a living. Perhaps, the most significant learning outcome was that many of the students expressed that had overcome their fear of travel. Ms. W intimated to me that NYC was “where she needed and wanted to be”. She has decided to do a year in AmeriCorps and then she applies to design schools in New York.

KSU’s new Honors program now boasts a diversity of students whom self-identify via a multiplicity of constructs: racially, ethnically, by major, by genders, and by physical and mental ability. Program evaluation reveals that the Whitney Young Center for Global Leadership’s greatest strength is its support of KSU’s retention and graduation efforts. In Fall-2017, for the first time in many years, The Honors College had 40 enrolled students and retained 99% of them from the first to second year. (One student has deferred his KSU matriculation to attend flight school, but will return Spring- 2018). In December-2016 and May-2017, the WYC graduated 20 Honors Core (2 year) and 3 Honors BA students. All graduates are currently pursuing graduate studies, 7 are matriculating in KSU’s graduate programs.⁴⁰

Mr. K, who was so disaffected returned to KSU and is the Honors program strongest advocate. I tell him I made all the changes just for him...and it’s true. To my deep delight and satisfaction, this inner-city young man will graduate this year with a BA degree in Agricultural Science. His passion for and activism in social justice has the potential to revolutionize the field. Mr. K’s potential exemplifies the ideal of KSU’s tripartite mission, HBCU, Land-grant and Liberal Studies.

HBCUs can effectively educate high – achieving millennial and Gen Z students. These historic institutions can innovate and remain viable by adopting and emphasizing culturally relevant coursework. Coursework and experience that negate the notion of the Other by encouraging cultural and global competencies. By implementing curricular changes appropriate for the challenges of the 21st century, KSU’s Honors College is poised to continue the legacy of HBCU’s as it becomes a cynosure of teaching, scholarship and social justice discourse and praxis.

40 WYC Annual Program Review, 2016.

REFERENCE

#BlackonCampus

“Bluefield State College Diversity: How Great is it?” College Factual.com

BURKE, Lauren Victoria. President Obama Said to be Critical of HBCUs, *Crew of 42 Blog*. 15 feb. 2015.

Collegecalc.org.

DAY, Ray J. and SONCEREY L. Montgomery. “Honors Education at HBCU’s: Core Values, Best Practices and Select Challenges”. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Vol. 12, No.1 (Spring/Summer 2011).

DICKERSON, Dennis. *Militant Mediator: Whitney M. Young Jr.*, University Press of Kentucky, 1998.

DUBOIS, *The Souls of Black Folk*, 1903

EMERSON, Ralph Waldo. “*Letters and Social Aims*” 1876,

FRANKFORT STATE JOURNAL. “KSU Looking for Students to Make-up First Class for Leadership Class”. 3 jan. 1983.

HARDIN, John, *Onward and Upward: A Centennial History of Kentucky State University 1886 – 1986*, History Faculty Book Gallery, 1987.

_____. Alfred Carroll. Kentucky is More or Less Civilized: Charles Eubanks, Lyman Johnson, and the Desegregation of Kentucky, *Register of the Kentucky Historical Society*, Vol.109, N. 3 e 4, Summer/Autumn 2011.

HARRIS, Leonard. (ed). *The Philosophy of Alain Locke: The Harlem Renaissance and Beyond*, Values and Imperatives, Temple University Press, 1991

HARVARD COMMITTEE. *General Education in a Free Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1945.

JONES, Jaleesa. “Viewpoint: HBCU vs. PWI debate misses the real point of higher education”, *USA Today College*, June 1, 2014.

KOSSLYN, Stephen M. *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. MIT Press, 2017

KSU Fact Book; www.kysu.edu

MALVEAUX, Julianne. “Is There a War on HBCUs” *Essence*, July 2013

MCDOWELL, Edwin. “Great Books’ Takes In Moderns and Women”. *The New York Times*. 25 Oct 1990

MERAJI, Shereen and DEMBY, Gene. “The Whitest Historically Black College in America”, NPR.org. 18 Oct. 2013.

NAACP Legal History, naacp.org

NOBLIT, George. "Social Construction of Virtue: The Moral Life of Schools, Chapter 5 *Books and the Power of Narrative*, State University of New York Press. 26 sep. 1996.

OUTCALT, Charles L; SKEWES Thomas. "Involvement, Interaction, and Satisfaction: The Human Environment at HBCUs". *The Review of Higher Education* , 25 mar. 2002.

POST-SECONDARY NATIONAL POLICY "Historically Black Colleges and Universities (HBCUs), A Background Primer" *Institute*, 1 jan. 2015

SHAW, Mahauganee D. "Patterns in Faculty Teaching Practices on the Campuses of Historically Black Colleges and Universities and Predominantly White Institutions", <http://cpr.indiana.edu/uploads/Paper>

SUGGS, Ernie. "Perilous Times for Black Colleges, *Atlanta Journal Constitution*, 1 feb. 2018.

SHELTON, Cynthia. *WYC Annual Program Review*, 2017

STODGHILL, Ron. *Where Everybody Looks Like Me: At the Crossroads of America's Black Colleges and Culture*. Amistad, 22 sep. 2015.

Title III OF THE HIGHER EDUCATION Act of 1965

THE THURGOOD MARSHALL FUND. *Historically Black Colleges and Universities*.

VERHAREN, Charles C. "A Core Curriculum at Historically Black Colleges and Universities: An Immodest Proposal," *Journal of Negro Education*, 62, no. 2 (1993)

WEISS, Nancy J. *Whitney M. Young, Jr., and the Struggle for Civil Rights* Princeton University Press, 1989.

WOO, Elaine. "Mortimer Adler; Philosopher, Co-Founder of 'Great Books'", *Los Angeles Times*. 30 jun. 2001.

WOOTEN, Melissa. "Why historically black colleges and universities matter in today's America", *The Conversation*, 12 aug. 2015.

YOUNG, Jr. Whitney M. *To Be Equal (1964)* and *Beyond Racism: Building an Open Society*. 1969.

SEÇÃO II



TABUS LINGUÍSTICOS E IDENTIDADE

INTRODUÇÃO

Não seria incorreto dizer que boa parte dos estudos linguísticos teve (e tem) como foco uma parte dos usos da língua natural que podemos chamar de descritivo, e isso é particularmente claro quando pensamos nos estudos semânticos e pragmáticos. Na semântica, quando falamos em condições de verdade de uma proposição, expressa por uma sentença de uma língua natural, estamos falando de pareamentos entre significados e um modelo de mundo (possível), de modo que a proposição descreva adequadamente um dado estado desse modelo de mundo. Nesse sentido, os estudos semânticos, ao usarem como ferramenta básica o recurso às condições de verdade, privilegiam o uso descritivo da língua natural, e – é importante ressaltar – não há nenhum demérito ou problema com isso, porém, a língua natural nos permite fazer muito mais do que descrever estados de mundo (possíveis).

Podemos ver na teoria dos atos de fala, por exemplo, como a língua natural pode ser empregada para outras funções além da descrição: basta pensar nos chamados performativos, que são recursos linguísticos que fazem coisas; fazer uma promessa usando o verbo ‘prometer’ é, de fato, fazer uma promessa pelo simples fato de empregar, com sinceridade e observando outras restrições pertinentes, o verbo ‘prometer’.

Há muito tempo já foi notado que a língua natural tem outros usos para além do descritivo, mas somente mais recentemente tais usos foram explorados por teorias do significado de vertente formalista. Neste artigo, lidaremos o que comumente é chamado de “palavrão”, argumentando justamente que esses itens não são descritivos, mas que, não obstante, são parte fundamental de qualquer língua natural e têm um funcionamento previsível que pode ser descrito não por teorias veri-condicionais, mas sim uso-condicionais (cf. Kaplan, (1999); Gutzmann, (2015)).

Contudo, como o título deste texto indica, não lidaremos diretamente com tais teorias, mas sim exploraremos a natureza, a

¹ Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutor e mestre em Linguística pela Unicamp. Suas pesquisas se concentram na descrição de fenômenos linguísticos usando as ferramentas da semântica e pragmática formais, principalmente, sobre a semântica do verbo e dos indexicais, entre outros temas, mas também tem interesse em linguística história e epistemologia da linguística.

origem e a função dos assim-chamados palavrões, com o intuito de mostrar sua relevância para os estudos linguísticos. Nosso primeiro passo nessa direção será mostrar que os palavrões não são simplesmente coisa de gente sem educação nem uma excrescência qualquer da língua – esses itens têm características que quase nenhum outro item tem, características que revelam muito sobre nosso comportamento e sobre a arquitetura das línguas naturais. Como esperamos mostrar, os palavrões são também ferramentas e se aproximam, com o perdão da brincadeira, de palavras mágicas.

PALAVRAS MÁGICAS?

Diversos pesquisadores notaram propriedades interessantes dos palavrões e palavras tabu – conceitos que definiremos em breve e que podem por agora ser capturados num nível intuitivo – em diversas línguas. Por exemplo, falar palavrões aumenta nossa resistência à dor (cf. Stephens et al, (2009); Stephens & Umland, (2011); Roberts et al, (2017)) – em experimentos que envolviam situações como o sujeito manter sua mão em um balde de gelo pelo maior tempo possível o proferimento de palavrões aumentava sensivelmente o tempo de resistência do sujeito; ou seja, se o sujeito falava palavrões enquanto mantinha sua mão no gelo, conseguia suportar a situação por mais tempo. Os pesquisadores notaram também que, ao lidar com falantes de inglês, pronunciar ‘fuck’ tem o efeito descrito, mas pronunciar ‘duck’ – ou seja, um item com apenas um fonema com basicamente um traço de diferença – não causava efeito algum².

Usando técnicas semelhantes, Stephens et al (2018) demonstraram que proferir palavrões aumenta a força física em diversas tarefas – em outras palavras, xingar pode deixar as pessoas mais fortes. Finalmente, Phillip & Lombardo (2017) mostraram que usar palavrões atenua os efeitos da dor social, como exclusão e rejeição social.

Considerando essas descobertas, pode-se, de fato, dizer que palavrões são como palavras mágicas; afinal, aparentemente nenhum outro tipo de item ou construções linguísticas têm como resultado aumentar nossa resistência à dor (física e social³) nem aumentar nossa força física – somente esse fato torna o estudo dos palavrões uma área de grande interesse para a linguística. Mas qual é a razão para isso? A resposta está na fisiologia do processamento da língua natural e dos palavrões.

2 Em português, podemos pensar em ‘pomba’ vs. ‘porra’ e ‘puxa’ vs. ‘puta’ – somente o segundo elemento dos pares teria algum efeito com relação ao aumento de resistência à dor.

3 O que é chamado de “efeito hipotalgésico” dos palavrões, com direito à entrada na Wikipedia – https://en.wikipedia.org/wiki/Hypotalgesic_effect_of_swearing.

O processamento da língua natural no cérebro dos seres humanos, simplificando muito uma série de questões extremamente complexas, pode ser considerado uma função localizada e lateralizada, e a razão para tanto é que, na imensa maioria das pessoas, o processamento da língua se localiza em algumas áreas da região esquerda do cérebro, entre elas as mais famosas são a área de Wernicke e a área de Broca. Porém, isso não é verdade quando se trata dos palavrões.

Diversas pesquisas mostraram que o processamento dos palavrões e das palavras-tabu se dá no chamado “sistema límbico”. Esse sistema é responsável pelas emoções e também por funções corporais básicas, como o controle dos batimentos cardíacos, pressão sanguínea e o “sistema nervoso autônomo”, ao passo que os outros aspectos de uma língua, como vimos, são processados, em geral, no córtex cerebral; ou seja, há especialização do cérebro para processar palavrões (cf. Bergen, 2016). Além disso, sendo o sistema límbico uma parte antiga do nosso cérebro, evocar palavrões é acessar essa parte antiga do nosso cérebro.

Como notamos acima, essas propriedades já tornam o estudo dos palavrões um tema de interesse para os estudos linguísticos, e ainda mostram que sua existência e uso estão intimamente ligados a funções e emoções antigas da nossa espécie. Falar palavrão pode até ser visto, por alguns, com maus olhos, mas usar palavrões está longe de ser excepcional ou coisa de gente mal-educada – os palavrões são inevitavelmente essenciais às línguas naturais, com funções específicas e um processamento próprio.

Uma vez apresentadas algumas das características que tornam esses itens fascinantes de um ponto de vista científico, é importante chegarmos a uma definição mais clara do que são palavrões e palavras-tabu, bem como quais são os usos em que os encontramos. Esses são os temas das próximas seções, respectivamente, para entendermos, afinal, o que faz de uma palavra um palavrão.

DE ONDE VÊM OS PALAVRÕES?

A questão colocada ao fim da questão acima é difícil de responder – são muitas as variáveis em jogo, histórico-sociais, antropológicas, linguísticas, entre outras. Contudo, existe um fato peculiar a ser notado: há uma enorme uniformidade com relação às palavras-tabu das línguas do mundo.

Essa uniformidade mostra que os palavrões se relacionam basicamente com dois domínios: o sagrado e o corpo, gerando alguns “campos lexicais” dos quais são extraídas as palavras-tabu, como

ilustra a tabela abaixo⁴:

Sagrado	Corpo
blasfêmias	partes do corpo
profanidades	fluidos corporais
evocações	sexo e ato sexual

Tal distinção serve, inclusive, de título ao trabalho de Melissa Mohr (2013), “Holy Sh*t”, que é um tratado sobre a história e evolução das palavras-tabu no ocidente, no qual a autora propõe que quaisquer itens tabus, na verdade, se enquadrariam em uma dessas duas categorias – sagrado e corpo.

Contudo, alguns autores propuseram outras classificações, mais atentos à variedade das línguas indo-europeias e à complexidade social, na qual vivemos, bem como às mudanças históricas. Vejamos algumas dessas classificações.

Pinker (2007), por exemplo, nota que as palavras-tabu e os palavrões vêm, em geral, dos campos da

- **(i) religião**
- **(ii) doenças e sujeira corporal**
- (iii) sexualidade
- **e que o peso de cada campo pode variar de língua, cultura e época.**

Por sua vez, Ljung (2011), com base em 25 línguas⁵, lista os seguintes temas:

- Religioso/supernatural;
- Escatológico;
- Órgão sexual;
- Atividade sexual;
- Mãe e família.

Nesses dois casos, vemos um detalhamento proposto de Mohr (2013), sem grandes alterações ou inserção de novas categorias.

Finalmente, Bergen (2016) propõe classificar não somente

⁴ Propomos ao leitor que pense em alguns palavrões que corriqueiramente usa ou ouve e tente classificá-los segundo a tabela.

⁵ São elas: alemão, árabe, cantonês, dinamarquês, espanhol, estoniano, finlandês, francês, grego, hindi, holandês, húngaro, inglês, islandês, italiano, japonês, mandarim, norueguês, polonês, português, russo, suaíli, sueco, turco e urdu.

os palavrões, mas também as línguas a depender do campo lexical a partir do qual uma dada língua toma a maior parte do seu inventário de itens-tabu. O autor considera quatro campos principais que dão origens aos palavrões:

- blasfêmias (holy);
- **sexo (fucking)**;
- fluidos corporais (shit);
- ofensas e estigmas sociais e/ou raciais e termos derogatórios (slurs).

Esses quatro campos dariam origem ao que Bergen (2016) chama de “Princípio Holy, Fucking, Shit, Nigger”, e as diversas línguas do mundo oscilariam entre esses quatro campos, sendo seus itens tabus provenientes mais frequentemente de um ou outro desses campos. O resultado seria uma classificação das línguas do mundo segundo esse princípio. Com base em uma pesquisa incipiente, o autor apresenta os seguintes resultados:

- **holy languages: francês canadense;**
- **fucking languages: cantonês;**
- **shit languages: alemão;**
- **nigger languages: inglês (?)**

Inevitavelmente, poderíamos nos perguntar sobre o lugar do português brasileiro na classificação proposta por Bergen (2016), o que já abre portas a interessantes (e inéditas, até o presente momento) pesquisas.

Ao compararmos as tipologias apresentadas acima, constatamos que a proposta mais generalista de Mohr (2013) é de fato contemplada por todas as outras, e que os campos do sagrado e do corpo são fundamentais para os tabus nas línguas investigadas, que pertencem a várias culturas e famílias linguísticas diferentes. Há, contudo, um tipo de tabu que não aparece em sua classificação (mas sim na de Bergen, (2016)) e que, segundo os pesquisadores, vêm ganhando força ultimamente – os estigmas sociais (slurs, em inglês). Num momento histórico, em que a liberdade religiosa e sexual, pelo menos no ocidente, é cada vez maior, esses temas parecem contribuir menos para o tabu, abrindo espaço para termos de cunho racial e outros que denotam papéis e comportamentos sociais tidos, por diversos motivos, como alvo de preconceitos. É por isso que, ao lado de termos pejorativos e ofensivos como ‘crente’ e ‘viado’, claramente ligados ao sagrado e ao corpo, temos ‘gordofobia’, ‘petralha’, ‘bolsominion’,

entre inúmeros outros⁶.

Como dissemos, o trabalho de Mohr (2013) detalha a mudança histórica dos itens tabus no ocidente, oscilando entre o sagrado e o corpo; a autora lida, ainda, com a entrada e o papel dos slurs, e nos incita a perguntar sobre o que acontecerá no futuro. Quais serão os termos tabu dos próximos 200 anos? A resposta a tal questão é sempre especulativa, mas, com base no que sabemos, parece razoável afirmar que o futuro das profanidades envolverá, provavelmente, mais ofensas raciais, doenças, aparência física e longevidade, mostrando como tabus mudam conforme as épocas. Assim, deve ser cada vez mais tabu chamar uma pessoa de ‘gorda’, ‘careca’, falar sobre seu cabelo, preferências alimentícias, doenças que ela tem, etc.

Diante dessas especulações, há algo que podemos dar como certo: seja como for, um mundo sem profanidades não parece razoável; não seria um mundo sem agressão ou violência, mas um mundo sem conceitos-chave para a expressão de emoções. Não é possível termos uma língua nem falantes desconectados da parte da linguagem humana e da emoção que são processadas pelo sistema límbico, como vimos acima. É mais uma das características intrínsecas à linguagem humana.

Até aqui, vimos um pouco sobre de onde vêm os termos tabu, mas ainda estamos trabalhando com uma definição intuitiva desses termos. Para podermos chegar a uma definição mais razoável, é preciso também entendermos para que servem esses itens para além, é claro, de aliviar a dor e aumentar nossa resistência, e esse é o objetivo da próxima seção.

PARA QUE SERVEM OS PALAVRÕES?

Como dissemos, os palavrões não servem apenas para alívio da dor ou para aumentar a força; são vários os usos desses itens e, por isso, também as maneiras de classificá-los. Essa variedade evidencia claramente o fato de que palavrões e palavras tabu participam de diferentes tipos de atos de fala, e que aparecem em diferentes estruturas linguísticas.

Pinker (2007), por exemplo, define 5 tipos de usos:

(a) descritivo – uso de palavra tabu no lugar de uma possibilidade não-tabu

Não deu certo! vs. Fodeu! / Errei vs. Fiz uma cagada

⁶ Não se trata de dizer que nunca houve termos tabu nesse sentido, mas sim que ele parece ganhar cada vez mais proeminência. Obviamente, considerando o que sabemos sobre o português brasileiro sobre esse aspecto, fazemos aqui apenas uma especulação que necessita de muito mais embasamento empírico.

- (b) idiomático**
Vai dar merda! / Nem fudendo!
- (c) abusivo – ofensas, xingamentos**
Seu filho da puta!
- (d) enfático – intensificadores**
Legal pra caralho!
- (e) catártico**
Porra! / Caralho!

Passaremos a comentar esses usos na sequência.

É importante notar, em primeiro lugar, que um xingamento ou ofensa verbal (i.e., o uso abusivo) não é necessariamente feito com o emprego de palavrões – muitas vezes, a ofensa verbal depende pesadamente do contexto, e é mais um ato de fala do que o uso de um item em particular. Nunca é demais insistir: usar um termo tabu não é necessariamente uma ofensa, assim como nem toda ofensa precisa ser feita com um termo tabu. Amigos que se encontram podem expressar sua felicidade usando palavrões, e pessoas podem se sentir ofendidas por palavras que, em outros contextos e/ou dirigidas a outras pessoas, não teriam nenhuma carga ofensiva. Assim sendo, o uso chamado por Pinker (2007) de “abusivo” é uma possibilidade dos itens tabus, mas está longe de ser sua única ou principal função.

O uso catártico, por sua vez, é aquele que responde pelo efeito de atenuação de dor e aumento de resistência física. Talvez seja o uso dos palavrões mais diretamente ligados ao sistema límbico e às emoções extravasadas, e está muito próximo do uso que fazemos de algumas interjeições.

Com relação aos demais usos, eles se relacionam mais intimamente com características de descrição linguística ligadas à expressão concomitante de significados e emoções; argumentaremos que esses três outros usos veiculam sempre significado uso-condicional⁷.

O uso descritivo não significa trocar uma palavra por seu sinônimo – há muito mais a ser investigado aqui, pois, semanticamente falando, há a presença de um componente uso-condicional. Note que, mesmo nas situações em que ‘não deu certo’ pode ser substituído por ‘fodeu’, o segundo item carrega mais informação do que a primeira construção – é com ele que sabemos que o falante não está

⁷ Não nos aprofundaremos aqui na explicitação desse tipo de significado, que têm uma série de características próprias, descritas e exploradas por Kaplan (1999), Potts (2005), Guzman (2015), entre vários outros. Para este texto introdutório, basta a ideia do contraste entre um conteúdo ligado à descrição de um (estado) do mundo (possível) e um conteúdo ligado à situação de uso e ao falante (é por essa última característica que podemos dizer que todo conteúdo uso-condicional é também indexical).

contente com o fato de algo não ter dado certo, que está envolvido com a situação, que havia uma expectativa de que desse certo, etc. Todas essas informações para, além da informação descritiva/vericondicional codificado por ‘não deu certo’, compõem o conteúdo uso-condicional de ‘fodeu’ (e dos demais usos desse tipo). Um falante competente de uma língua natural deve dominar não somente o conteúdo veri-condicional, mas também o conteúdo uso-condicional, e isso evidencia que tal habilidade é um componente fundamental do conhecimento linguístico e, mais uma vez, deixa claro que os palavrões são parte intrínseca das línguas naturais.

Desse ponto de vista, o uso enfático se aproxima do descritivo, e descaracteriza, muitas vezes, o palavrão como palavra tabu, pois é um modo de dar força ou intensificar uma expressão. Assim, há um nível de informação descritiva que relaciona, por exemplo, ‘muito legal’ e ‘legal pra caralho’ – nos dois casos, simplificando um pouco as coisas, o grau de ‘legal’ de algo, segundo o falante, excede certas expectativas contextualmente estabelecidas, mas note que a segunda construção tem também um conteúdo uso-condicional, bem próximo ao que vimos com relação ao uso descritivo.

Por fim, o uso idiomático traz a criação de neologismo com base em conteúdos uso-condicionais que, às vezes, podem vir a consolidar-se como parte do léxico comum da língua e assim perder esse componente, resultando num conteúdo somente descritivo.

Essa breve caracterização de alguns dos usos de itens tabu nos permite chegar a uma definição linguística um pouco mais precisa de tais termos. Trata-se de termos que vêm de alguns campos lexicais específicos (sagrado, corpo, injúrias sociais), com algumas funções particulares, que são processados no sistema límbico e que têm um componente uso-condicional – é na intersecção dessas propriedades que acharemos os palavrões e os itens tabu de uma dada língua.

Levando em conta essas propriedades dos palavrões, podemos imediatamente vislumbrar uma série intrigante de problemas e quebra-cabeças linguístico-semântico, que será o tema da próxima seção.

O QUE UM LINGUISTA PODE FAZER COM OS PALAVRÕES?

A análise linguística certamente mostra que falar “palavrão” é muito mais do que ser mal-educado; mas, afinal, o que um linguista pode fazer ao investigar esses itens?

Há as várias questões sobre a exata delimitação dos campos lexicais dos quais advêm os palavrões, bem como sua dinâmica sócio-histórica – o que é considerado palavrão numa dada época; qual é

considerado mais ofensivo do que os outros; como os palavras deixam de ter carga pejorativa, etc. – e os efeitos de seus usos. Há, contudo, questões estritamente linguísticas a serem investigadas.

Em primeiro lugar, podemos notar os quebra-cabeças (lógico-) semânticos que envolvem a linguagem-tabu, e que têm em sua origem as relações e diferenças entre os conteúdos descritivo e uso-condicional. Tememos os exemplos a seguir:

- (1) **Bosta, pisei nas fezes!**
- (2) ?? Fezes, pisei na bosta!
- (3) Bosta, pisei na bosta!
- (4) ?? Fezes, pisei nas fezes!

Se contarmos somente com o conteúdo descritivo/verifuncional não temos como explicar o contraste entre (1), (2), (3) e (4), afinal, do ponto de vista de sua denotação, ‘bosta’ e ‘fezes’ se referem a um mesmo objetivo (provavelmente categorizado como massivo). Contudo, tal contraste pode ser explicado ao contarmos com os dois tipos de conteúdo com os quais vimos trabalhando – ao passo que ‘fezes’ tem somente um conteúdo descritivo, tal item não terá um uso catártico nem quaisquer outras propriedades ligadas aos itens uso-condicionais, e isso explicaria a razão de (2) e (4) serem ruim: ‘fezes’ aparece numa posição sintática que, em português, numa primeira análise, exigiria um item uso-condicional. Por sua vez, ‘bosta’ tem tanto um conteúdo uso-condicional, que explica seu aparecimento numa posição avaliativa, fora do conteúdo proposicional propriamente dito, e também um conteúdo descritivo, que explica seu aparecimento como complemento da preposição ‘em’ (posição na qual ‘fezes’ também pode aparecer, cf. (1)).

Olhando para a semântica lexical, encontramos especializações peculiares, que merecem um melhor entendimento. Tomemos os seguintes exemplos:

- (a) **formais – fezes, excremento;**
- (b) **disfemismos – merda, bosta;**
- (c) **eufemismos – cocô, caca, número 2;**
- (d) **outras possibilidades (mais específicas?) – esterco, adubo, titica.**

São inúmeras as questões que podemos fazer com base nesse simples exemplo: qual é a diferença entre esses termos? Qual é mais ofensivo? Qual é mais nojento? E, talvez o mais importante, como medir isso o grau de ofensa/pejoratividade/emoção ligado a cada um

desses itens?

Como já adiantamos, do ponto de vista da semântica e da pragmática, o uso gramatical das palavras tabu envolvem teorias sobre o significado uso-condicional, e a imensa maioria das pesquisas sobre o significado em língua natural se voltou sobre o chamado significado descritivo, e há ainda muitas, muitas questões em aberto sobre o significado uso-condicional (também chamado de “expressivo”, cf., Gutzmann, (2015)). Isso significa que olhar para os palavrões e palavras tabu é olhar para um dos principais representantes de itens uso-condicionais⁸, e analisá-los significa avançar a pesquisa nessa área ainda bastante inexplorada do significado.

Muitos itens tabu acabam se tornando itens gramaticais – talvez o exemplo mais claro do português brasileiro seja o item ‘puta’ usado como um intensificador, em sentenças como a abaixo:

(5) Este é um puta artigo (legal).

Essa possibilidade abre toda uma linha de investigação dentro da teoria da gramaticalização; afinal, ‘puta’ certamente não “nasceu” como um item gramatical (um intensificador), mas se tornou um com o passar do tempo. Como isso ocorreu? Qual é o caminho de gramaticalização de palavrões? Seria do uso catártico para o uso gramatical? Como podemos ver, há todo um vasto campo de pesquisa a ser desenvolvido aqui.

Finalmente, considerando em particular o português brasileiro, poderíamos nos perguntar que tipo de língua, segundo o “Princípio Holy, Fucking, Shit, Nigger”, de Berger (2016), ele é. Será que sempre foi um mesmo tipo de língua? Ou, será que o português está se tornando uma língua do tipo “slurs”? Para tentar responder essa pergunta, podemos pensar nos últimos eventos políticos e em termos como ‘coxinha’, ‘mortadela’, ‘esquerdopata’ e mesmo ‘petista’, que se tornaram bastante recentemente as mais novas ofensas do português brasileiro – mas é sempre bom lembrar que ofensa e palavras tabu não são a mesma coisa, e tal pesquisa deve ser sempre desenvolvida com esse cuidado em mente.

CONCLUSÃO

Os estudos sobre o significado linguístico deram privilégio ao que podemos chamar de conteúdo descritivo dos enunciados linguísticos. Contudo, há todo um campo de significado não-descritivo, uso-condicional que, mesmo há muito reconhecido pela literatura, ainda precisa ser mais profundamente investigado. Os

⁸ Certos apositivos, advérbios e interjeições, que não são necessariamente itens tabu, também são considerados uso-condicionais.

palavrões e as palavras tabu são um representante por excelência desse tipo de significado, e assim constituem uma área de estudos a ser ainda desbravada.

Neste artigo, exploramos algumas questões sobre origem e funções dos palavrões, bem como a necessidade de empregar em seu estudo uma teoria uso-condicional e exemplificamos alguns dos problemas especificamente linguísticos colocados por esses itens. Esperamos, assim, contribuir par futuros pesquisas sobre esses itens ainda mal compreendidos e, muitas vezes, alvo de preconceitos.

REFERÊNCIAS

BERGEN, Benjamin K. *What the F: What Swearing Reveals About Our Language, Our Brains, and Ourselves*. New York: Basic Books, 2016.

GUTZMANN, Daniel. *Use-Conditional Meaning: Studies in Multidimensional Semantics*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KAPLAN, D. *The Meaning of “Ouch” and “Oops”*. (transcrição de palestra). 1999.

LJUNG, Magnus. *Swearing: A Cross-Cultural Linguistic Study*. New York: Palgrave Macmillna, 2011.

MOHR, Melissa. *Holy Sh*t: A Brief History of Swearing*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PHILIPP, M. C.; LOMBARDO, L. Hurt feelings and four letter words: Swearing alleviates the pain of social distress. *Eur. J. Soc. Psychol.*, n. 47, p. 517–523, 2017.

PINKER, Steven. *The Stuff of Thought: Language as a Window Into Human Nature*. New York: Viking, 2007.

ROBERTSON, O.; ROBINSON, S. J.; STEPHENS. R. Swearing as a response to pain: A cross-cultural comparison of British and Japanese participants. *Scandinavian Journal of Pain*, V. 17, p. 267–272, 2017.

STEPHENS, R.; ATKINS, J.; KINGSTON, A. *Swearing as a response to pain*. Neuroreport: Aug, 2009.

STEPHENS, R.; UMLAND, C. Swearing as a response to pain-effect of daily swearing frequency. *J Pain*, Dec, 2011.

STEPHENS, R.; SPIERER, D.K.; KATEHIS, E. Effect of swearing on strength and power performance. *Psychology of Sport and Exercise*. V.35, p. 111-117, 2018.

PALAVRÕES EM VÁRIOS NÍVEIS LINGUÍSTICOS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA

Marina Chiara Legroski¹

Um fenômeno linguístico que desperta muito interesse dos falantes, mas que só recentemente tem sido abordado pela comunidade científica na linguística, é o que envolve os palavrões. Como qualquer fenômeno, esse tipo de expressão possui aspectos que permeiam todos os níveis de análise linguística, de forma que a sua abordagem poderá ser, sempre, apenas parcial. Neste sentido, não conseguiremos esgotar o assunto em poucas páginas, mas pretendemos tecer considerações que sirvam como apoio para pesquisas posteriores e como um mapa (ainda que bastante incompleto) de temas relevantes para a compreensão deste fenômeno de uma maneira mais global.

Isto posto, cabe dizer que vemos abordagens científicas dos palavrões pelos caminhos da ciência cognitiva, da pragmática que leva em conta aspectos sociais e culturais (JAY; JANSCHWETIZ, 2008), da lexicologia (LJUNG, 2011), etimologia e diacronia (MOHR, 2013) e, recentemente, trabalhos envolvendo aspectos sintáticos e semânticos do comportamento como intensificador em português brasileiro (FOLTRAN; NÓBREGA, (2016); MENDES de SOUZA, nesta edição, entre outros), presente em algumas expressões que, indiscriminadamente, chamamos aqui de palavrões.

Todas estas abordagens são extremamente válidas, porém, temos a pretensão de que mais coisas possam ser ditas a respeito desse tipo de uso linguístico, presente cotidianamente na fala das pessoas, motivo de inquietação e curiosidade por parte delas e, principalmente, um fenômeno que reflete diretamente em questões sociais (pelo uso linguístico) de modo patente: todos temos opiniões sobre pessoas que falam (ou não) palavrões. Neste sentido, portanto, este texto pretende levantar questões atinentes ao assunto, visando fomentar trabalhos posteriores que possam contribuir neste sentido.

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Letras (2015) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituição onde se graduou (2009) e obteve o título de mestre em Letras (2011). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: metáfora, semântica dinâmica, pragmática formal.

Uma das primeiras questões que emerge ao se pesquisar palavrões se refere ao fato de que nem tudo o que é considerado “palavrão” equivale ao que morfológicamente (ou sintaticamente) se considera “uma palavra”. Grande parte dessas expressões consiste em lexias, expressões que “são formadas ao atingir um grau de aderência tão forte entre os termos que se tornam estáveis como um vocábulo, apresentando, assim, as características essenciais da palavra: a inseparabilidade e irreversibilidade das partes articuladas” (POTTIER apud CARDOSO, 2008, p. 118).

Alguns palavrões são, de fato, uma palavra (como: “bosta”, “merda”, “caralho”, “cu”, “puta”, “foder”) e, portanto, estão submetidos normalmente às regras morfológicas presentes na língua. Algumas destas palavras formam inclusive novos palavrões a partir de regras de derivação (como é o caso de “cu” e “cuzão”, por exemplo, em que a segunda palavra possui o significado de “pessoa com determinado tipo de comportamento”, não apenas o aumentativo da palavra base, ou como “cagar” e “cagão” e “foder” e “foda”, “fodão”, em que se deriva um substantivo do verbo também não com o mesmo significado da palavra base).

Porém, algumas expressões que consideramos palavrões são sentenças completas, compostas por verbos conjugados, lexicalizadas, como mencionamos acima. Neste sentido, podemos dividir essas expressões entre as que são morfofossintaticamente flexíveis e as que não são. Seriam relativamente flexíveis expressões compostas por verbos sem sujeito determinado (na medida em que o verbo se flexiona, mas outras partes da expressão não), como “tomar no cu”, “foder-se”, que podem, inclusive, ser utilizadas em sentenças perifrásticas imperativas (“vá” ou “vai” X); e expressões compostas por mais de um item lexical (como “filho da puta”, que permite a flexão do primeiro item lexical, mas não do segundo). Por outro lado, existem as expressões que não permitem flexão, como “puta merda”, “puta que pariu”.

Pinker (2007) também aponta para funcionamentos sintático-semânticos interessantes de alguns palavrões que demonstram a sua cristalização. Em inglês, ele apresenta uma série de operações não possíveis que seriam possíveis em português, mas podemos apresentar alguns testes. Temos “puta que pariu”, mas não temos

(OI) *puta que não pariu.²

² Marcadas com asterisco estão as sentenças que não permitem a interpretação lexicalizada da expressão inteira, por entendermos que ao fazer essa manipulação, perdemos o significado

- (02) * A puta pariu.
- (03) * A puta não pariu.
- (04) ? A puta que pariu ligou aqui em casa.
- (05) * Eu vi a puta parir./ * Eu vi a puta que pariu.
- (06) * João disse que a puta pariu.

Segundo Ljung (2011), que postula que palavrões são tipos de interjeição e essas, por sua vez, são um grupo lexical diferenciado, acredita que é justamente esse comportamento de lexia que faz com que as configurações morfossintáticas estejam praticamente inacessíveis.

Mas essa análise de itens com multi-palavras entre as interjeições expletivas contraria a natureza formulaica das cadeias de multi-palavras usadas como palavrões. Se uma cadeia é formulaica, não é mais possível soltar palavras como “deus” e “inferno” como sugerido anteriormente, uma vez que “Oh meu deus” e “mas que inferno” não são mais unidades sintáticas composicionais, mas unidades lexicais não analisáveis. Isso significa que voltamos à estaca zero, uma vez que estamos lidando com itens lexicais que não podem ser categorizados dentro de nenhuma outra classe de palavras. (LJUNG, 2011, p. 80-81- tradução nossa)

Seria como dizer que não se isola ou se manipula separadamente nenhuma parte de “puta que pariu”, como pudemos ver acima. Além disso, o autor relata que é dentro dessas cadeias formulaicas que acontecem substituições foneticamente motivadas, como as corruptelas “filho da polícia” que permitem que se xingue sem enunciar nenhum palavrão.

Ainda a respeito do comportamento morfossintático, cabe salientar que algumas expressões que consideramos palavrão possuem polaridade negativa (ILARI, 1984; NEGRI, 2006) e, neste contexto, parecem perder o valor semântico denotativo ou mesmo a carga de “palavrão”, em prol do funcionamento de polaridade negativa³. Num sentido sociolinguístico, não se pode dizer que a avaliação que os falantes fazem dessa expressão passa a ser como “mais polida” ou “menos ofensiva” por estar neste tipo de contexto, pois não parece ser o caso; o que interessa aqui, no entanto, é a articulação presente entre

não composicional do palavrão e restamos apenas com a interpretação composicional.

3 Falaremos mais detalhadamente sobre esse assunto no item “Nível semântico”, a seguir, porém, cabe adiantar que, em grande parte dos casos, parece que consideramos “palavrão” o uso de uma palavra considerada de “baixo calão” (ou rude) em contextos em que não se refere à entidade no mundo. Neste sentido, a discussão sobre a semântica dos palavrões precisa ainda considerar o uso deles para atribuição mais precisa do seu significado.

os itens da sentença.

Assim sendo, percebemos que são expressões de polaridade negativa com palavra “porra nenhuma”, “merda nenhuma”, “bosta nenhuma”, “?pica nenhuma”, ?“caralho nenhum”, mas não * “puta nenhuma”, * “cu nenhum”, * “foda nenhuma”.

(07) Sobre este trabalho posso dizer que não entendi porra nenhuma/
merda nenhuma/ bosta nenhuma/pica nenhuma/ ?caralho nenhum/
buceta nenhuma

(08) Depois dessa mudança, em casa não consigo encontrar *puta
nenhuma/*cu nenhum/*foda nenhuma/ *filho da puta nenhum

No trabalho de Negri (publicado nesta edição), podemos ver outro tipo de comportamento dessas expressões, que podem ter uma interpretação negativa em uma configuração sintática sem negação, como “vou fazer isso é o caralho”. Neste tipo de expressão, contudo, não está em jogo a polaridade negativa, mas a interpretação semântica de negação possível a partir dessa configuração, notadamente, para a autora, em relação com a prosódia utilizada. Se optarmos por não pensar na prosódia, podemos considerar a estrutura sintática relativamente cristalizada que licencia essa interpretação, notadamente uma estrutura de tópico “é a puta que pariu”; “é o caralho” etc.

Outro comportamento sintático interessante que algumas expressões contendo palavra podem apresentar é a intensificação, como apresentado por Mendes de Souza, também nesta edição. Na análise deste autor, expressões como “pra caralho” funcionam como “muito”, porém, possuem o efeito de alçar o grau do que está sendo modificado para um patamar ainda maior. Vemos isso mais claramente através de uma negação metalinguística, como exemplifica o autor:

(09) A: O João é muito alto.⁴

B: Não, o João é alto pra caralho.

O seu foco neste trabalho são as expressões de intensificação, formadas por “pra + verbo ou nome”, como “pra caralho”, “pra danar”. Porém, poderíamos acrescentar que há também palavras que funcionam como atenuadores:

(10) Ontem eu assisti um filme bosta/merda/cu.

(11) Ontem eu assisti uma porra/uma merda/ um cu dum filme.

⁴ Retirados de Mendes de Souza, publicado nesta edição.

Além deste, há também o trabalho de Foltran e Nóbrega (2016), que se debruça sobre algumas expressões (não apenas palavrões) que funcionam como adjetivos intensificadores, como é o caso de “puta” num sintagma como “puta filme”, por exemplo. Os autores notam certa regularidade de distribuição (é necessário que apareçam em posição pré-nominal) e apontam que não se flexionam morfossintaticamente. Teríamos, assim:

(12) puta filme / *filme puta

(13) Eles importaram uns puta/*putas aviões.⁵

“Foda” e “tesão”, no entanto, não aparecem em posição pré-nominal, mas mantêm a ausência de flexão.

(14) filme tesão / *tesão filme

(15) filme foda / *foda filme

(16) filme cu / *cu filme

(17) Ontem eu assisti uns filme tesão / *filmes tesões.

(18) Ontem eu assisti um filme foda / *uns filmes fodas.

(19) Ontem eu assisti um filme cu / *uns filmes cus.

Se considerarmos ainda expressões compostas, a ausência de flexão é mantida, ainda que a estrutura principal precise ser modificada:

(20) Ontem eu assisti um filme do caralho / *um do caralho filme.

(21) Ontem eu assisti um filme do caralho / *uns filmes dos caralhos.

Compreendemos que os objetivos dos autores citados não eram testar apenas a intensificação realizada por palavrões, como é o nosso aqui, porém, algo de interessante reside no fato de que nem sempre a posição dos palavrões é pré-nominal ou serve como intensificador (para mais; pode servir de atenuador “para menos”).

NÍVEL SEMÂNTICO

Neste item, apresentarei considerações a respeito dos significados dessas expressões, mas saliento que é extremamente complicado falar a respeito deles sem que se considere intrinsecamente o uso destas; no mínimo, o seu contexto morfossintático, como dissemos

⁵ (FOLTRAN e NÓBREGA, 2016: 325.)

anteriormente.

Isto posto, parece evidente que expressões como “merda” podem ter um uso referencial, denotativo, referindo-se a uma entidade no mundo. O mesmo não pode ser dito de expressões como “puta merda”, por exemplo. O caso é que, ao usarmos essa expressão em seu sentido denotativo, damos cores extralinguísticas ao uso daquela sentença. Por exemplo, se confrontarmos sentenças como “pisei no cocô do cachorro” e “pisei na merda do cachorro”, para um mundo em que o enunciador de fato pisou em fezes (e não no cachorro), percebemos que as duas sentenças têm o mesmo valor de verdade (aliás, talvez em um dos poucos contextos em que se pode falar de valor de verdade atribuído a este tipo de expressão), mas na interpretação dos falantes, a substituição de um termo por outro traz uma carga, para dizer o mínimo, emocional, quando se usa o palavrão. Como coloca Bergen (2016),

O tabu é sobre a própria palavra, não necessariamente o que ela denota. O tabu com relação à palavra “merda” é relacionado à palavra, ela é tabu a despeito do fato de ser usada para falar de fezes ou expressar frustração. Sabemos que a profanidade está na palavra e não no conteúdo porque em muitas situações é perfeitamente aceitável falar sobre o mesmo assunto usando palavras diferentes (BERGEN, B. 2016: epub, capítulo 1, parágrafo 8).

Sobre o uso referencial, como dissemos, nem todos os palavrões possuem essa possibilidade, o que torna as coisas ainda mais interessantes (por exemplo, “puta merda”, “puta que pariu”). Neste tipo de expressão, podemos verificar, no entanto, a composicionalidade⁶ agindo em determinado grau: “puta merda” apresenta o uso de “puta” como intensificador, como vimos no tópico acima; “puta que pariu” precisa ser entendido composicionalmente, em algum nível, para que encontremos algum significado associável ao seu uso em contextos exclamativos.

Apesar de estarmos entendendo essas expressões complexas como lexias, a composicionalidade está presente nelas e, além disso, talvez seja uma barreira em relação à combinação de vários palavrões para a criação de uma expressão como *“filho da bosta” ou ?“cu do caralho”. No entanto, a combinação destes itens em sequência, para

⁶ O que eu estou chamando de “composicionalidade” aqui muito provavelmente é considerado obsoleto por teorias mais novas, como a nanossintaxe, por exemplo, que diria que há certa relação entre as palavras que se organizam em sintagmas. No entanto, como o escopo deste trabalho é apenas apresentar um panorama descritivo, e não analítico, nos furtaremos a essa discussão.

uma sentença potencialmente muito ofensiva, pode ultrapassar a composicionalidade, caso se mantenha uma estrutura sintaticamente gramatical: “puta que pariu essa merda desse caralho”, mas não *“o caralho pariu essa puta dessa merda”. (Ao contrário do que parece acontecer no francês do Québec⁷, em português brasileiro essa expressão não é mais ofensiva do que apenas uma delas; parece que o que muda é a carga emocional envolvida no ato do proferimento)⁸.

Pensar nos palavrões como termos que se referem a entidades no mundo, como vimos, parece extremamente raso perto da quantidade de significados que se proliferam no uso destas expressões. Isto, no entanto, em teorias formalistas mais modernas, pode ser considerado parte do significado destas expressões, mesmo que pensemos a nível lexical.

Existe uma informação atrelada a esses itens lexicais que fazem com que saibamos, intuitivamente, que elas são palavrões. Em trabalhos anteriores (LEGROSKI, 2017, no prelo), trabalhando com pesquisa quantitativa, pudemos perceber que os falantes diferenciam palavrões de palavras potencialmente ofensivas, mesmo isoladamente de contexto. Isso nos permite dizer, portanto, que “cu” é um palavrão, enquanto “corno”, por exemplo, ainda que seja um termo ofensivo, não é.

Ainda que essa avaliação lexical esteja sujeita a diversos fatores contextuais (variações dialetais diatópicas – como é o caso de “tesão”, por exemplo, não considerado palavrão em Curitiba –, diastráticas e diacrônicas – o caso de “bunda”, que já foi considerado palavrão), existe alguma consistência na avaliação deste traço pelos falantes pesquisados. Isto pode indicar que, de fato, estes são itens lexicais diferenciados: um grupo relativamente fechado, no qual novas palavras entram muito esporadicamente, mas algumas eventualmente também podem sair.

Entram neste grupo, como coloca Bergen (2016), de insultos direcionados a determinados grupos étnicos ou socialmente minoritários (em inglês, conhecidas como *slurs*)⁹. Em português, as palavras com esse tipo de teor ofensivo não são (ainda) consideradas

7 Je m'en calisse” é equivalente a “Eu estou pouco me fodendo”. Essas expressões são consideradas mais fortes do que os palavrões franceses tradicionais como “merde” (merda). Eles podem ser amplificados quando combinados, como em Mon tabernak j'vais te décalliser la yeule, calisse (grosseiramente, “Filho da puta, eu vou te foder pra caralho”), e Criss de calisse de tabernak d'osti de sacrament (expressão de raiva intraduzível). [N.T: Literalmente, algo como “Cristo do cálice do tabernáculo da hóstia do sacramento”, equivalente a algo como “Um caralho dum filho duma puta de merda”.] (ROACHE, 2016: parágrafo 10).

8 Sobre a carga emocional, falaremos no item “Nível cognitivo”, adiante.

9 (...) slur [insulto], um termo derogatório para uma pessoa ou um grupo delas. Eles também são chamados de epítetos, termos de abuso, termos de depreciação, termos derogatórios ou termos pejorativos. As pessoas nem sempre concordam com quais palavras são insultos e

palavrões, apesar de seu uso incorrer em crime de ódio, intolerância religiosa e, principalmente, racismo e injúria racial¹⁰. Como podemos ver, o limite entre o que é ou não palavrão parece mais linguístico do que o dano social causado pelo seu uso ou pelo tipo de conteúdo que ele denota.

NÍVEIS PRAGMÁTICOS

A respeito do comportamento pragmático destas expressões, é possível abordar pelo menos duas grandes frentes: a primeira diz respeito à polidez; a segunda, a aspectos sócio-pragmáticos relativos ao tipo de avaliação social a qual está submetido o falante que opta por utilizar essas expressões (é agressivo, pertence à determinada classe social etc.).

Sobre a polidez, é importante dizer que nem sempre falar palavrões será considerado agressivo ou inadequado (ou um ato de ameaça à face, de acordo com a terminologia de Brown e Levinson (1978)). Como apontam Jay e Janschewitz (2008),

Falar palavrões em proposições pode ser polido ou impolido ou potencialmente nenhum dos dois. É polido quando promove a harmonia social, como na construção da face (por exemplo, “Essa torta está gostosa pra caralho!”)¹¹. É rude quando é usado deliberadamente para atacar alguém, como em atos de ameaça à face (por exemplo, “Você é imbecil pra caralho!”); rude quando usado de maneira intimidadora e agressiva ou para ganhar poder como na “rudeza estratégica” de Beebe (1995); e rude (ainda que não intencionalmente) quando ocorre como resultado entre uma disparidade entre falantes entre entender e aderir às regras de polidez, o que é, segundo Thomas (1983), uma “falha pragmática”. Falar palavrões também é rude quando é usado para publicamente desabafar emoções fortes como em uma “rudeza explosiva”, o que é decorrente da ideia de que é indelicado ser exageradamente emocional em qualquer circunstância (KASPER, 1990;

quais não são (e, como veremos mais tarde, isso muda com o tempo), mas alguns exemplos claros no inglês contemporâneo são “nigger”, “faggot” e “bitch” (BERGEN, B. 2016: sem paginação) [Tradução nossa.]

10 No português brasileiro, temos palavras que são consideradas ofensivas no contexto de injúria que não necessariamente são ofensivas em outros usos (como “macaco”, “escravo”, por exemplo), que são ainda mais delicadas de serem descritas como pertencentes a esse grupo caso se desconsidere o contexto em que foram proferidas. A bibliografia citada está considerando palavras como “viado”, por exemplo, que não possuem uma contraparte não ofensiva.

11 As construções no original usavam “fucking”, que sabemos não ter a mesma distribuição morfosintática do que “pra caralho”, mas a tradução tentou captar o sentido e não a estrutura. (Nota da tradutora.)

BEEBE, 1995). Nós antecipamos que, apesar de as pessoas às vezes relatarem que se sentem melhores depois de desabafar as emoções em público, esse comportamento pode ser percebido mais como catártico do que como rude (JAY et al, 2006). (JAY e JANSCHWITZ, 2008, p.27)

Este excerto basicamente sumariza o fato de que não há nada intrinsecamente ofensivo ou rude no uso de palavrões, ou seja, sem que se considere o contexto no qual foram utilizados. A princípio, como em qualquer outro tipo de expressão, palavrões podem ser adequados ou inadequados, a depender da audiência. A rudeza, ou agressividade, não está associada ao fato de marcarmos a palavra como “palavrão”, diferentemente de palavras como *slurs*, que parecem intrinsecamente ofensivas independentemente do contexto¹². Não sabemos explicar como isso acontece, mas definitivamente parece ser algo associado ao aprendizado dessas palavras em contextos sociais e culturais: de forma alguma poderia ser isolado disso.

Como discutimos na seção sobre o comportamento semântico dos palavrões, a maior frequência de seu uso se dá em contextos não referenciais, ou seja, a maior parte deles se dá em contextos interjetivos. Isto está de acordo com o entendimento de Jay e Janschewitz de que a leitura dos palavrões passa pela leitura dos usos sociais e discursivos em que são utilizados. O fato de serem palavras com referentes no mundo não faz delas mais ou menos ofensivas, porque parece que a leitura ofensiva só é disparada em contextos nos quais a ameaça à face estiver presente. Outra hipótese a ser investigada, trazida também por estes autores, diz respeito ao fato do uso de palavrões em proferimentos sem que eles tenham a intenção de ofender, sendo apenas tomadas no sentido referencial: nestes contextos, pode-se considerar que há ameaça à face?

Outro ponto interessante diz respeito ao fato de que, como vimos anteriormente, sobre a maioria dos assuntos tabu temos léxicos diferenciados para referir à mesma coisa no mundo, sendo essa diferenciação motivada unicamente pelo interlocutor a quem o falante se destina. Sendo assim, parece válido, que não se considere ofensivo usar os termos de que dispomos em determinados contextos sob a pena de, ainda, ameaçarmos a face de nossos interlocutores ao nos referirmos a determinado assunto usando palavras pertencentes ao léxico destinado a outro grupo, seja do qual deles estivermos falando. Como colocam Jay e Janschewitz (2008),

¹² Como mencionamos anteriormente, estamos desconsiderando palavras como “macaco”, que possuem uso descolado do contexto de injúria. Estamos considerando palavras como “aidético”, “aleijado”, “bicha”, “travesti”, entre outras.

Que tipo de fala é apropriada em uma dada situação depende, em parte, do assunto da conversação. Considere tentar conversar sobre um assunto tabu, como sexo. As pessoas acham difícil discutir sexualidade (por exemplo, menstruação, masturbação, relações sexuais) e a conversa sobre sexo é evitada porque é possível que ela gere alguma ansiedade. Gíria sexual é muito ofensiva e termos clínicos não são familiares e incapazes de capturar completamente o sentimento das pessoas sobre o sexo. (JAY e JANSCHWITZ, 2008: 272)

Abordando os fatores pragmáticos por um viés social, pode-se perceber que há uma avaliação à qual estão submetidos os falantes que utilizam palavrões em determinadas circunstâncias. Ou seja, ainda que se considere que o falante está diante de uma audiência receptiva a esse tipo de uso linguístico, o contexto social é forte o suficiente para que este uso esteja sujeito a uma avaliação; por exemplo, um professor que não tenha tanta diferença de idade com seus alunos, mas usa palavrões em sala de aula pode receber avaliações negativas (não é sério, não tem vocabulário, não sabe muito do conteúdo) em relação a isso. Por outro lado, se pensarmos em um professor muito mais velho que seus alunos fazendo o mesmo uso linguístico, poderíamos ter avaliações diferentes (se aproxima dos alunos, não está na ‘torre de marfim’ etc).

Aparentemente, essa avaliação se liga mais ao papel social desempenhado do que ao uso linguístico em si, como temos discutido. Isto se relaciona fortemente ao que afirmamos anteriormente a respeito de que uma sentença cheia de palavrões não é necessariamente mais ofensiva do que uma com apenas um, mas que ela se torna mais “emocionalmente carregada”, uma vez que o falante demonstra seus sentimentos de forma mais contundente. Além disso, a avaliação negativa feita de uma sentença deste tipo se relaciona ao que Jay e Janschewitz apontaram acima: o que se considera rude ou não polido não é necessariamente falar o palavrão, mas demonstrar as emoções de maneira discursiva de forma exagerada. Assim, ainda que um falante brasileiro não considere rude ou impolido uma sequência de palavrões proferida em determinado contexto, será capaz de avaliar o quanto de carga emocional está sendo depositada naquela sentença.

Ainda sobre papel social, um último ponto que gostaríamos de trazer diz respeito a papéis de gênero: em trabalhos anteriores, pudemos observar que mulheres¹³ parecem mais sensíveis à avaliação de agressividade contida nos palavrões ainda que isolados de contexto. Para fins deste trabalho, deixaremos de lado os aspectos que

13 Pessoas que socialmente se identificam como mulheres.

se referem ao tipo de ofensa dirigido aos gêneros, mas gostaríamos de abordar os papéis de gênero como geradores e mantenedores das diferenças avaliativas de comportamento social. Ainda de acordo com Jay e Janschewitz,

Gênero desempenha um papel poderoso no ato de falar palavras. A maioria das pessoas os fala mais em presença de ouvintes do mesmo gênero do que em audiências mistas. Nós temos muitos dados para mostrar esse efeito, assim como para demonstrar que essa tendência se desenvolve na infância e continua na vida adulta (JAY e JANSCHWITZ, 2008, p. 274)

Labov (1966a) já apontava para um comportamento diferenciado entre homens e mulheres. Segundo ele:

a diferenciação sexual dos falantes não é, portanto, somente um produto de fatores físicos, de diferentes quantidades de informação referencial fornecida por eles, mas, sim, uma postura expressiva que é socialmente mais apropriada para um sexo do que para o outro (LABOV, 1966a, p. 348-349, grifos nossos).

E, além disso, “na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens (1966a, p. 288) e “são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio” (1966a, p.281).

Caberia investigar, assim, de que forma se dá essa diferenciação. Em experimentos feitos por Jay e Janschewitz, estes autores demonstram uma correlação interessante entre a atribuição da ofensividade e o papel de gênero:

De acordo com a nossa previsão de que mulheres dariam escalas de ofensividade mais altas do que os homens, uma interação significativa entre o gênero do participante e sua experiência com língua inglesa foi obtida ($F(1, 117) = 4.135$, $MSE = 22.09$, $p = .04$). Testes posteriores mostraram uma relação entre a diferença de gênero de maneira geral nas pontuações de ofensividade para falantes nativos de inglês ($t(66) = 1.96$, $p = .05$, não corrigida); taxas de ofensividade foram numericamente maiores para mulheres ($M = 3.68$, $SD = 0.88$) do que para homens. ($M = 3.26$, $SD = 0.86$). Não houve diferença de gênero na atribuição de ofensividade para falantes não nativos ($p = 0.5$) (JAY e JANSCHWITZ, 2008, p.283).

O que podemos observar é que há, aparentemente, uma avaliação prévia de determinadas palavras (não apenas palavrões, evidentemente), em que se sabe que elas possuem especificidades de uso, e se age sobre essas especificidades a depender do papel social (seja de gênero, seja de hierarquia) que se desempenha. Por isso, como vimos, é tão difícil separar o que é significado e o que é uso quando se aborda este fenômeno.

NÍVEL COGNITIVO

Tudo o que temos dito parece corroborar no entendimento deste fenômeno como um “uso especial” da linguagem. Isso fica ainda mais evidente quando se consideram estudos neurolinguísticos, em que se observa que a “carga emocional” atribuída aos palavrões (que parece ser parte fundamental nas avaliações sociais subjetivas, mas, também, refletir em seu uso como itens de polaridade negativa, intensificadores e modificadores de registro) possui componentes cognitivos.

Para entender como falar palavrões provoca uma resposta forte nos indivíduos, os neurocientistas olharam para o cérebro em busca de respostas. Usando técnicas para a obtenção de imagens cerebrais, tais como PET scan (tomografia por emissão de pósitrons), eles demonstraram que uma pequena parte do cérebro chamada ‘amígdala’ é altamente ativada quando exposta a palavras ameaçadoras (Isenberg, 1999). A amígdala faz parte do sistema límbico, uma das partes primitivas do cérebro responsável por processar emoções e memória. Em particular, a atividade da amígdala é correlata com associações emocionais negativas; estimulá-la pode causar ataques de pânico e comportamentos agressivos, enquanto destruí-la causa serenidade e ausência de medo incomuns (Zald, 2003; Davis, 2001). Portanto, faz sentido que a amígdala seja ativada em associação a palavras desagradáveis como os palavrões. Ela também faz diversas conexões com centros de memória e associação do cérebro, os quais podem ser, também, responsáveis pela melhora da memória quando os sujeitos são apresentados a palavrões. (Davis, 2001). (DREWS, 2014, parágrafo 9.)

Ou seja, existe pelo menos mais de uma área cerebral envolvida no processamento desse tipo de expressão: não apenas as áreas de Wernicke e Broca, tradicionalmente associadas à produção e processamento da linguagem, mas uma parte do cérebro relacionada a emoções e reação a ameaças. A literatura que descreve distúrbios

cerebrais associadas ao uso de palavrões normalmente fala a respeito da Síndrome de Tourette, que leva entre 10 e 25% dos seus portadores a usarem palavrões como manifestação de comportamento repetitivo, mas outros casos também dão indícios importantes para que entendamos sua produção. Um desses casos diz respeito à afasia severa, em que, segundo Drews (2014), ainda que não produzam ou processem nenhum tipo de fala, portadores dessa afasia ainda podem continuar falando palavrões.

O uso de palavrões tanto na afasia quanto na síndrome de Tourette nos dá um discernimento sobre como falar palavrões funciona no cérebro. Indivíduos com afasia têm danos nas partes do cérebro que normalmente produzem fala formal, como as áreas de Broca e Wernicke, encontradas no hemisfério esquerdo do cérebro. O fato de que eles conseguem falar palavrões sugere que essa capacidade está localizada fora dessas áreas danificadas e que é tratada de forma diferente no cérebro do que outras partes da linguagem. O psicólogo Chris Code, que estudou indivíduos que tiveram seus hemisférios esquerdos removidos, propôs que falar palavrões e outros tipos de fala preservadas em afásicos cai em categorias de “automatismos lexicais”, ou fala automática, que estão localizados no hemisfério direito ao invés do esquerdo. (Code, 1996; Van Lecker, 1999). (DREWS, 2014, parágrafo 11.)

Por serem gerados e processados em um local diferente do cérebro, torna-se plausível pensar que o que temos se trata de um fenômeno especial de linguagem; parece fazer sentido que palavrões sirvam de interjeição em momentos de dor, espanto, surpresa ou angústia e, ainda, que sejam facilmente aprendidos por crianças em fase de aquisição (mais facilmente do que outros itens lexicais). Além disso, no que se refere ao uso de interjeições, é interessante notar que uma boa parte delas incorre em temas tabu (religião, sexualidade, excrementos, hierarquia): “nossa senhora”, “credo”, “ai meu deus”, “minha mãe” (“mamma mia”), tabus que não são palavrão em português brasileiro, além dos palavrões que já mencionamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda poderia ser dito a respeito deste fenômeno, mas para fins deste trabalho optamos por apontar as possibilidades mais do que resolvê-las ou dar uma análise mais detida. Ao final deste texto, podemos perceber que o fenômeno é tão complexo quanto qualquer

outro presente na língua, porém com a (des)vantagem de apresentar vários níveis de análise interligados. Não se pode falar da significação estritamente, é necessário analisar a relação deste significado com os contextos sintático, social, enunciativo... enfim, é um assunto que exige dos interessados um olhar bastante plural em relação a todas essas facetas.

Por conta da extensão deste trabalho, assim, não nos arriscamos a concluir nada além de que há ainda muito a ser explorado para a desmitificação deste assunto na academia.

REFERÊNCIAS

BERGEN, Benjamin K. *What the F: What Swearing Reveals About Our Language, Our Brains, and Ourselves*. New York: Basic Books, 2016.

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness: some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University, 1987.

CARDOSO, M. M. “O estudo dos sintagmas bloqueados no gênero informe”. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XI, Nº 11. CIFEFIL: Rio de Janeiro, 2008.

DREWS, Michelle. The Science of Swearing: A look into the human MIND and other less socially acceptable four-letter words. *Harvard Science Review*, On Line, jan. 2014. Disponível em: <<https://harvardsciencereview.com/2014/01/23/the-science-of-swearing/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FOLTRAN, Maria J. G.D; NÓBREGA, Vitor. Adjetivos intensificadores no português brasileiro: propriedades, distribuição e reflexos morfológicos. *Alfa*, São Paulo, 60 (2): 319-340, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n2/1981-5794-alfa-60-2-0319.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JAY, Timothy; JANSCHWITZ, Kristin. The pragmatics of swearing. *Journal Of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, [s.l.], v. 4, n. 2, p.267-288, jan. 2008. Walter de Gruyter GmbH. Disponível em: <<https://www.mcla.edu/Assets/MCLA-Files/Academics/Undergraduate/Psychology/Pragmaticsofswearing.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LJUNG, Magnus. *Swearing: A Cross-Cultural Linguistic Study*. New York: Palgrave Macmillna, 2011.

MOHR, Melissa. *Holy Sh*t: A Brief History of Swearing*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

NEGRI, L. *Zona de fronteira: a delimitação entre a semântica e a pragmática sob a lente das expressões de polaridade negativa*. Tese de doutorado. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/7562>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PINKER, Steven. *The Stuff of Thought: Language as a Window Into Human Nature*. New York: Viking, 2007.

SITUANDO O PROBLEMA

O tema que pretendo abordar está relacionado com uma questão apresentada ao final da minha tese de doutoramento a respeito de expressões de polaridade negativa. O fenômeno que me interessa aqui, e apontado brevemente na tese, é o de que há, em português, um tipo particular de negação enfática que ocorre especialmente com acento prosódico marcado, frequentemente combinado com expressões chulas. É a utilização desse recurso, recorrente na língua, a saber, da associação da expressão chula com a aposição de ênfase prosódica como deflagradora da negação sentencial enfática que será objeto da minha abordagem neste trabalho.

A DIMENSÃO PROSÓDICA

Como sabemos, a prosódia é uma seção da linguística que estuda a entonação, o ritmo, o acento (intensidade, altura, duração) da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala. As questões ligadas à prosódia ficaram, por muito tempo, circunscritas à Fonética e à Fonologia, quando não à gramática normativa relacionada às chamadas questões de estilo, num apêndice dedicado a figuras de linguagem, como recurso para chamar a atenção.

Há outras abordagens, no bojo da perspectiva funcionalista hjelmsleviana, que dividem o nível funcional semântico, segundo os sentidos denotativo e conotativo, e relacionam a prosódia semântica a um processo de atribuição de conotação ao sentido.

Para exemplificar, cito essa passagem do pesquisador português, Pedro Guilherme, que trabalha segundo essa perspectiva, designada *prosódia semântica*:

A Prosódia Semântica, fenômeno léxico-gramatical que resulta da alteração gradual da carga semântica e pragmática de itens lexicais que co-ocorrem repetidamente com contextos

¹ Bacharelado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (1975), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1986) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006). Estágio de pós doutorado na Universidade Estadual de Campinas, em Semântica Histórica, sob a supervisão do professor doutor Ataliba Teixeira de Castilho (2013). Professora associada da Universidade Federal do Paraná e diretora do Setor de Ciências Humanas.

positivos ou negativos, apresenta-se como uma potencial ferramenta de análise psicológica e sociológica, já que as alterações de sentido que daí decorrem são de caráter subtil e até mesmo subliminar. [Guilherme, P. tese de doutorado, Corvilhã, PT, 2014)

E ainda,

A Prosódia Semântica é um fenómeno léxico-gramatical que decorre do facto de a produção de uma sequência discursiva se processar por blocos e não por uma concatenação linear de itens lexicais isolados e de estes, ocorrendo em associações por vezes muito estreitas, impõem por isso restrições combinatórias que, frequentemente, lhes alteram o sentido referencial. Partimos, assim, de dois princípios fundamentais: a colocação e a cosseleção. Enquanto o primeiro é, muito simplesmente, a frequência com que um item lexical considerado nó co-ocorre com outros, o segundo surge já em função da colocação. (op. cit, p. 33).

Essa perspectiva considera, portanto, associações de sentido cristalizadas pelo emprego recorrente, quando a emissão de um dos elementos da sequência atrai automaticamente o seguinte. Um exemplo trivial que se pode invocar são sintagmas ‘naturalmente associados’ como *impávido colosso* ou *verdejantes campos* e não *colosso sereno* ou *impávido monumento* ou mesmo *verdejantes trepadeiras*, por exemplo.

Esses são casos que tal perspectiva nomeia como *cosseleção*, ou seja, a ocorrência de um dos termos atrai imediatamente o seguinte, o que ocorre é uma espécie de relação internamente motivada. Menciono brevemente esse trabalho para evidenciar que há pesquisas que buscam associar a prosódia com questões que envolvem significado e que vão além de explicações concentradas no nível fonético-fonológico. No entanto, uma abordagem segundo tais perspectivas não explora propriamente as relações semânticas e pragmáticas que são manifestas pela prosódia.

Um dos casos mais típicos e proeminentes de significação veiculada pelo acento prosódico é o de foco informacional, evidenciado pela chamada articulação tema-rema ATR, este também um dos temas caros ao funcionalismo praguense².

Em enunciados como:

(1) João pagou a conta.

a depender da aposição do acento prosódico, podemos focalizar diferentes

² Refiro-me aqui ao Círculo Linguístico de Praga que tratou de questões linguísticas numa perspectiva dinâmica, a partir de um modelo que privilegia as transformações das formas da linguagem na sociedade, através dos usos pelo falante.

atores no enunciado e disparar diferentes pressuposições ou implicaturas³ como se pode verificar nos exemplos a seguir:

(I)a JOÃO⁴ pagou a conta.

PP- Foi João e não outra pessoa que pagou a conta.

(I)b João pagou a CONTA.

PP – João pagou a conta e não outra coisa (o pato, a diarista, o carnê, etc... – é o contexto que isola ‘conta’ numa lista possível de gastos, a seleção depende do conhecimento compartilhado pelos envolvidos na enunciação)

(I)c. João PAGOU a conta.

PP- Ele não está mais devendo; OU, ele pagou e não pendurou; OU, ele não pediu empréstimo para pagar, etc (a depender da situação discursiva, do contexto).

Como podemos ver, questões de prosódia estão intimamente ligadas a questões semânticas, à veiculação de significados e de efeitos de sentido dela decorrentes.

Embora haja trabalhos que relacionem entoação e variação prosódica a questões de foco, tópico e padrões informacionais, ainda são incipientes as pesquisas a ela relacionadas.

Como anunciei, o meu interesse neste artigo é observar o efeito de sentido de negação enfática que ocorre especialmente com acento prosódico marcado sobre expressões ou termos chulos. Esse é um fenômeno sistemático no português brasileiro (convencionado PB), mas que se verifica também em outras línguas românicas o que nos indica a possibilidade de que nossas considerações sejam válidas translinguisticamente⁵. Essas ocorrências da oralidade permitem verificar questões de foco, de polaridades negativa e positiva, de prosódia e acentuação, evidenciando diferentes recursos para exprimir a negação em língua natural, bem como uma forte correlação entre questões de natureza semântica, prosódica e pragmática que requerem maior atenção dos pesquisadores.

A DIMENSÃO DA NEGAÇÃO

Como é facilmente observável, há muitas estratégias linguísticas para se fazer a negação nas línguas naturais. As mais comuns são feitas através de advérbios, pronomes ou expressões negativas. Exemplos do

3 Não vou discutir aqui a distinção entre pressuposição, implícito ou implicatura, porque ela não é relevante para o caso aqui focalizado.

4 Estou usando maiúsculas para sinalizar o acento marcado, isto é, o acento proeminente mais forte.

5 Conforme se poderá verificar em exemplificação mais adiante.

primeiro tipo são os seguintes:

- (2)a Maria não comprou o apartamento, afinal.
ou em expressões como:
- (2)b países não-alinhados

Exemplos do segundo:

- (3) Nada é comparável a sua inteligência.
- (4) Ninguém perguntou por você.
- (5) O João não entendeu patavina.

As expressões do último tipo, exemplo (5), são chamadas na literatura especializada de expressões de polaridade negativa, porque demandam um gatilho deflagrador, que vou simplificar aqui chamando-o de 'valor negativo' ou 'um contexto negativo de licenciamento'. Há várias abordagens teóricas para explicar a natureza do contexto que licencia tais expressões, que apenas menciono rapidamente, pois não cabe discutí-las no escopo do recorte aqui pretendido:

I- **negação explícita ou implícita** (Klima, 1964; Baker, 1970; Linebarger, 1987) – o gatilho licenciador é uma negação explícita ou uma pressuposição negativa deflagrada pelo enunciado que licencia aquele que contém o item de polaridade negativa, caso da abordagem de Linebarger;

II – **contextos downward entailment** (Ladusaw, 1979, 1980; Kadmon e Landman, 1993) – o licenciamento ocorre em contextos que favorecem o acarretamento para baixo, isto é, contextos que contêm operadores que permitem o acarretamento de monotonicidade decrescente, de conjuntos a subconjuntos;

III - ou, **contextos baseados na veridicidade da proposição**, a depender do tipo de indefinido negativo envolvido (Giannakidou, 1997,1999) – os itens de polaridade negativa são considerados, pela autora, indefinidos negativos fortes e licenciados em contextos averídicos, cuja atribuição de veridicidade será feita em relação a um contexto (c) e relativizada segundo a verdade ou falsidade da proposição em relação a algum modelo indexado $M(x)$, uma definição de veridicidade modelo-dependente⁶.

6 Para maiores detalhes, conferir Negri, L. Zona de fronteira: a delimitação entre a semântica e a pragmática sob a lente das expressões de polaridade negativa, tese de doutorado, 2006, pp. 54 e sgtes.

A negação em língua natural também recebeu, frequentemente, um tratamento veri-condicional, sob uma perspectiva semântico formal, que considera a negação sentencial como a inversão do valor de verdade da contraparte positiva do enunciado. Essa abordagem, contudo, não capta todas as possibilidades de uso da negação em língua natural, dado que podemos ter:

a) Declarações negativas com valor pragmático positivo:

*Você **não quer** um pouco de sal na sua salada?*

Estratégia de polidez linguística: um uso que nos leva a fazer uma pergunta negativa e não direta, uma vez que pragmaticamente a diretividade é menos polida, autorizada apenas em relações de familiaridade.

b) Negação metalinguística:

O segundo caso é da negação dita pragmática ou metalinguística, designação condicionada ao enfoque teórico de abordagem:

*Pedro **não é inteligente**, é um gênio.*

Enunciado em que ocorre uma recusa da orientação argumentativa imposta pelo enunciador precedente, ou mesmo uma correção do sistema de crenças desse enunciador, equivocado na perspectiva de quem emprega a frase negativa.

Segundo Givon (1978), o que ocorre nesses casos é mais uma correção do sistema de crenças do orador do que propriamente uma mudança do valor de verdade da declaração original. É um caso de revisão das pressuposições que integram o *background* cognitivo dos participantes do discurso.

Expressões de polaridade negativa *versus* expressões negativas

Contudo, o que me interessa particularmente é a distinção entre expressões negativas e expressões de polaridade negativa. Comparem-se os exemplos abaixo:

(6)a Ele **não** disse **nada** desabonador.

(6)b **Nada** disse de desabonador.

(7)a Ela **não** encontrou **ninguém**.

- (7)b *Ninguém* foi encontrado.
 (8)a Ele *não* tem a menor *cerimônia*.
 (8)b[?] A menor *cerimônia* ele tem.
 (9)a João *não* entendeu *bulhufas*.
 (9)b[?] *Bulhufas* ele entendeu.

Como se pode observar, há uma diferença entre os exemplos (6) e (7) de um lado e (8) e (9) de outro, em virtude do seu comportamento distributivo e sintático, causado por sua especificidade semântica (diferença observada também entre os exemplos (3) e (4) de um lado, e (5), de outro). Expressões negativas co-ocorrem com a negação explícita ‘*não*’ quando sucedem o verbo e dispensam a negação, quando o precedem; ou seja, as expressões negativas dão origem a orações negativas *per se*, enquanto as expressões polares exigem a negação explícita em orações simples (Negri, 2006, p.88).

Ilari, já em (1984), foi o primeiro autor a observar essas expressões em PB e demonstrar que são, sobretudo, expressões idiomáticas, cuja significação não é composicional, isto é, não é resultante da somatória do significado de suas partes. Vejamos dois de seus exemplos:

- (10)a Joana *não é flor que se cheire*.
 (10)b *Joana *é flor que se cheire*.
 (11)a A criança *não sofreu um arranhão*. (saiu ilesa)
 (11)b A criança *sofreu um arranhão*.

os exemplos em **b** não são a contraparte afirmativa de **a**, porque as expressões de polaridade negativa apresentam uma interpretação que não é gradual, composicional ou completamente oposta àquela da expressão sem negação. O significado das expressões polares em **a** é uma interpretação peculiar, em bloco, além do fato que ainda podemos observar diferenças entre as ocorrências: enquanto a frase afirmativa (10)**b** é inaceitável, aquela em (11)**b** leva a uma leitura composicional do SN.

As línguas naturais podem apresentar expressões de polaridade tanto negativas quanto positivas. Existem expressões de polaridade positiva, as quais são frequentemente denominadas *maximizadores* ou *minimizadores*, conforme o caso.

Em PB, podemos citar como exemplo:

- (12)a Esse cara *é fogo na roupa*.
 (12)b *Esse cara *não é fogo na roupa*.

Ou, ainda, uma expressão da gíria jovem (dos anos 70/80 – vejam bem!) ‘pra dedéu’, ‘pra caramba’:

(13)a Esse cara toca *pra dedéu*.
Mas não se pode dizer

(13)b *Esse cara **não** toca pra dedéu.

Dessas observações, e de outras tantas ocorrências, podemos considerar a polaridade negativa como um fenômeno sistemático em português, uma vez que apresenta esse traço forte de interpretação fechada, não composicional, em todas as expressões sujeitas a uma interpretação dessa natureza, além do comportamento sintático-distributivo suscetível aos contextos que favorecem a interpretação de recusa da enunciação precedente, a interpretação negativa.

A negação enfática

A negação enfática (prosódica) pode ocorrer pela combinatória de vários recursos linguísticos com a forma negativa: advérbio ou pronome, clivagem, topicalização ou *stress* (acento ou acento marcado). É principalmente com relação a esta última possibilidade, a sobreposição de um acento prosódico marcado à negação, que observamos a particularidade de certos vocábulos em português brasileiro que funcionam como negação enfática. Para uma ordem como:

(14)a *Você vai estudar piano. Ou,*
(14)b *Você vai estudar em Campo Largo.*

o interpelado pode dar uma das seguintes respostas negativas:

(15)a *Vou nada.*
(15)b *Vou coisa nenhuma.*

ou mesmo recorrendo a expressões chulas, como:

(16) *Vou porra nenhuma.*

respostas que contêm ainda um termo negativo. Mas poderia também responder:

(17)a *Vou tocar PANDEIRO!* ou,
(17)b *Vou pra COLOMBO!*

em que a posição do acento marcado é obrigatória, e é o que nos permite interpretar negativamente o enunciado, como uma recusa à ordem dada, e não como uma opção de um instrumento alternativo para o estudo ou de um destino diferente.

Podemos observar também ocorrências de respostas possíveis como:

(18) Vou o CACETE.

Esse tipo de resposta é que é interessante porque apresenta uma negação forte, enfática, possível apenas na oralidade, e sustentada pela prosódia do acento selecionado, uma vez que a interpretação negativa não é possível se o acento não for marcado, isto é, se não houver posição de ênfase.

Esse é um emprego sistemático em português, mas acredito que vale translinguisticamente, conforme se pode conferir pelo exemplo em italiano abaixo:

(19) *Vai in cantina e prendi una botiglia di vino.*

[Vá na adega e pegue uma garrafa de vinho.]

cuja resposta grosseira poderia ser:

(20) *Vado um CAVOLO!*

Rohrbaugh, em artigo de 1995, rejeita a abordagem de Kadmon e Landman (1993) sobre a natureza semântica de ‘any’ (considerado o termo prototípico de polaridade negativa), como a de produzir a ampliação do significado e a redução a exceções do nome sob o escopo desse operador⁸. Para o autor, é a **focalização** que determina a impossibilidade de exceções para o nome modificado por *any*. Não vou discutir aqui seus argumentos, tampouco os de Kadmon e Landman, o que interessa destacar é a convicção de que o foco desempenha um papel decisivo para a interpretação nesses casos.

Essas observações sugerem que a ênfase tem um papel importante na definição das relações da sensibilidade à negação e também da polaridade. Essas ocorrências da linguagem oral, ligadas

⁷‘*Cavolo*’ significa literalmente ‘repolho, couve’, mas tem o valor eufêmico de substituir o termo chulo ‘*cazzo*’ (pênis) que inicia com a mesma sílaba e, portanto, ao escolher o vocábulo substituído o falante evita o termo chulo, mas induz o ouvinte a inferi-lo. O recurso é o mesmo que os falantes do PB empregam ao dizer: *Vou o caramapor Vou o caralho*.

⁸ Evito aqui nomear ‘any’ seja como indefinido seja como quantificador, caracterização que não afeta os casos em tela.

especialmente a questões de foco, de acento e prosódia, demonstram a forte sobreposição e imbricação de questões de natureza semântica e prosódica que exigem uma pesquisa mais acurada desses fenômenos intra e translinguisticamente.

O ponto interessante a se notar é a estrutura sintática habitual da resposta malcriada, descortês, que apresenta a negação enfática de uma ordem ou mesmo de uma pergunta comum, a saber, uma **asserção positiva** que retoma o verbo (auxiliar, modal ou principal) da pergunta/ordem e um **SN como complemento**; no entanto, os nomes selecionados para essa posição de objeto são **preferencialmente termos vulgares**. Observe-se:

Ordens: A: Você vai cortar o cabelo hoje.

B: Vou o CARALHO.

A: Faça silêncio.

B: Faça o CACETE.

Pergunta: A: Você viu o show?

B: Vi o CACETE. Vi uma MERDA.

Não cabe, nessa estrutura, um nome usual do léxico, confira-se:

B: *[?] Vi uma CADEIRA. *[?] Vi um OSSO.

Essa estrutura nos leva a considerar que estão envolvidos diversos fatores que contribuem para a interpretação negativa nesses casos. Entre estes, em particular, a ocorrência de um termo inusitado – chulo, escatológico – com aposição de ênfase prosódica na posição de complemento em uma asserção positiva. O efeito semântico negativo é resultante de uma combinatória de fatores: sintáticos, lexicais e prosódicos (fonéticos).

Vale ressaltar que nem sempre o foco informativo envolve contraste prosódico, por outro lado o relevo prosódico não serve apenas para marcar foco, pode apresentar outras funções. No caso aqui focalizado, serve para produzir o efeito de negação do predicado asseverado.

REFERÊNCIAS

FAUCONNIER, G. Pragmatic Scales and Logical Structure, in *Linguistic Inquiry*, vol. VI, no. 3, p. 353-375, 1975. (a)

_____. Polarity and the Scale Principle, in *Papers from the Eleventh Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society, CLS*. University of Chicago, p.188-199, 1975. (b)

GIANNAKIDOU, A. *The Landscape of Polarity Items*. Groningen Dissertations in Linguistics 18. Rijksuniversiteit Groningen, 1997.

_____. Affective Dependencies, in *Linguistics and Philosophy*, 22, p. 367 - 421, 1999.

GIVON, T. Negation in Language: Pragmatics, functions, ontology, in P. Cole ed., *Syntax and Semantics – Pragmatics*, vol. 9, p. 69 -112, NY: Academic Press, 1978.

GUILHERME, P.M.L.N A *Prosódia Semântica como Fenómeno Léxico-Gramatical*. *Contributos Linguísticos para uma Análise Social*. Tese, Universidade da Beira Interior, Corvilhã: Portugal, 2014.

HORN, L. Metalinguistic Negation and Pragmatic Ambiguity. IN: *Language*61, pp. 121- 174, 1985.

A CONOTAÇÃO NEGATIVA NA GRAMATICALIZAÇÃO DE INTENSIFICADORES

Luisandro Mendes de Souza¹

INTRODUÇÃO

Nesse artigo trataremos brevemente sobre duas questões. A primeira envolve entender, a partir de uma abordagem referencial do significado, qual a contribuição semântica dos intensificadores coloquiais *pra burro*, *pra cacete/caceta*, *pra cachorro*, *pra caralho* (e suas versões atenuadas *pra caraca*, *paça(s)* etc.), *pra danar* e *pra porra*. Uma questão paralela é entender qual é a relação desse conjunto com os outros graduadores que expressam intensificação (“graduum para mais”, cf. Castilho e Ilari, 2008), como *muito*, *demais* etc. Falaremos das interpretações que possuem e das categorias que modificam, usando essas propriedades para mostrar que elas são similares a *muito*, corroborando sugestões da literatura.

Nossa pesquisa também tem olhado para essas expressões de um ponto de vista diacrônico, seguindo uma tendência de uso das ferramentas da Semântica Formal para o estudo da mudança de significado (Eckardt, 2012; Basso, 2013; entre outros). Nessa perspectiva, há algumas questões interessantes a serem respondidas. Que processo linguístico cria essas expressões: lexicalização, gramaticalização ou outro processo? A resposta não é tão simples, embora os fatos argumentem a favor de lexicalização (cf. Souza, 2017), um processo tradicionalmente visto como irregular e idiossincrático (cf. Fulgêncio, 2008). Nesse artigo, especificamente, iremos mostrar que uma tendência² é a exploração da conotação negativa da expressão, conforme vemos em outras locuções como *de foder*, *de lascar*, por um lado, e em *louco de*, *lazerento de* por outro. Essas expressões parecem significar “alto grau” e são substituíveis por *muito*.

1 Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2003). Mestre (2006) e doutor (2010) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua principalmente nos seguintes temas: aspectos da semântica das línguas naturais tais como quantificação, comparação, predicados graduais, com interface em sintaxe e pragmática. Em particular, pesquisa estratégias de modificação gradual em português brasileiro, com interesse recente pela mudança semântica.

2 Em artigo em preparação (a ser publicado em volume organizado por Rodolfo Ilari e Renato Basso), mostramos que outra tendência é a exploração da conotação de grande quantidade, no caso das expressões à beça, às pampas, a rodo, aos montes etc. (cf. Souza, ms.).

A SEMÂNTICA FORMAL

A abordagem formal do significado é essencialmente uma abordagem sincrônica, cujo objeto de pesquisa pode ser tomado como a “competência semântica” do falante de uma língua natural (Chierchia, 2003). A competência semântica envolve três habilidades linguísticas: a trama de sentenças, a criatividade e a referencialidade. Explicando brevemente cada uma delas, a trama de sentenças é nossa capacidade de estabelecer diferentes relações de significado entre palavras e sentenças, como as relações de acarretamento e contradição, por exemplo. A criatividade é a capacidade de produzirmos e compreendermos orações nunca antes ouvidas ou lidas. Por fim, a referencialidade diz respeito à ligação entre as sentenças e o mundo, isto é, somos capazes de parear a linguagem a estados de coisas. Nesse sentido, saber o significado de uma sentença envolve saber como o mundo tem que ser para uma sentença qualquer seja verdadeira.

A famosa fórmula de Tarski (1) nos ajuda a entender a relação entre a linguagem, nosso objeto de estudo, e a metalinguagem (a linguagem que utilizamos para descrever como o mundo tem que ser para que a sentença seja verdadeira), nossa ferramenta para entender o significado, utilizando uma linguagem que podemos controlar com certo grau de precisão. No caso da semântica formal é a lógica. Isso fica mais claro com o exemplo em (2).

(1) *P* é verdadeira se e somente se *P*.

(2) **[[A neve é branca]]** = I sse *a neve* \square {*x: x é branco*}

Entre as chaves duplas temos a sentença da nossa língua objeto, *A neve é branca*, e em itálico a especificação de como o mundo precisa ser para que essa sentença seja verdadeira. A teoria de conjuntos, uma das ferramentas da lógica, nos permite formular hipóteses precisas, controláveis e falseáveis sobre a contribuição semântica das expressões linguísticas. Temos várias hipóteses embutidas em (2). Pelo menos duas saltam aos olhos: o sintagma nominal *a neve* denota uma entidade no mundo, a neve, e o sintagma verbal, *é branca*, denota um conjunto de indivíduos (o conjunto das entidades que possuem a propriedade de serem brancas). Como são hipóteses sobre o significado das expressões, se a hipótese não estiver correta, ela pode ser facilmente falseada.

Assumindo essa abordagem, em relação ao nosso tema, especificamente, podemos nos perguntar como o mundo tem que ser para que uma sentença como (3) seja verdadeira.

(3) [[**Esse livro é chato pra burro**]] = I sse ???

Vejamos uma resposta.

A ABORDAGEM GRADUAL E A SEMÂNTICA DOS GRADUADORES

Precisamos ter em mente que qualquer teoria minimamente adequada da gradação no português (ou nas línguas naturais, de maneira geral) precisa explicar qual é ao papel composicional de diferentes graduadores, como os exemplificados abaixo. Em comum, todas essas expressões operam sobre o que a tradição gramatical tem chamado de 'grau'. Note que diferentemente da visão tradicional de que o processo é flexional, vemos que o grau pode ser expresso por meios morfológicos (superlativo sintético), lexicais (advérbios de grau) ou sintáticos (construções comparativas e consecutivas) (cf. Câmara Jr., 1970). Além disso, as nossas gramáticas entenderam o grau como uma expressão exclusiva de adjetivos e advérbios, mesmo admitindo que alguns advérbios, como *muito* e *pouco* também modificam outras classes de palavras, como os verbos.

- (4)a. Ele é **pouco** alto.[atenuador]
b. Ele é **muito** alto.[intensificador]
c. Ele é alto **demais**. [excessivo]
c. Ele é **incrivelmente/assustadoramente** alto. [advérbio de grau]
d. Ele é **mais** alto do que seu irmão. [comparação de superioridade]
e. Ele é **altíssimo**. [superlativo sintético absoluto]
f. Ele é **tão** alto que compra calças sob-medida. [oração consecutiva]

Na semântica formal a abordagem mais influente no estudo dos adjetivos graduais e da semântica dos modificadores de predicados graduais é a chamada abordagem gradual, que recentemente vem sendo desenvolvida por Kennedy (1997), entre muitos outros³.

Nessa perspectiva, adjetivos graduais denotam relações entre indivíduos e graus, como vemos em (5). Adjetivos não graduais, como *vivo*, denotam simples predicados de indivíduos, cf. *VIVO(x)*.

³ A abordagem alternativa é contra a assunção de que adjetivos graduais (ou outros predicados graduais) possuam um argumento semântico/sintático de grau. Para Klein (1980), e recentemente Burnett (2014), não há diferença de tipo semântico entre um adjetivo gradual como *alto* e um não gradual como *vivo* ou *atômico*.

$$(5) \llbracket \text{alto} \rrbracket = \text{ALTURA}(x,d)$$

Os graduadores – modificadores de predicados graduais, ou seja, de predicados que possuem um argumento sintático/semântico de grau – são relações entre graus para Kennedy (1997). Essa relação, se superioridade, inferioridade, igualdade (ou uma variação entre essas), depende de o graduador graduar “para mais”, sendo, portanto, um intensificador, ou “para menos”, sendo assim um atenuador. Dizer o que os outros modificadores denotam ainda é um tema em aberto.

$$(6) \text{ a. } \llbracket \text{graduador} \rrbracket = R(\text{grau } 1, \text{ grau } 2)$$

$$\text{ b. } \llbracket \text{mais do que} \rrbracket = \text{mais}(d', d'') = d' > d''$$

Assumindo a abordagem de Kennedy e McNally (2005) para *very* ‘muito’ no inglês, vejamos o que *muito* em português denotaria. Intuitivamente, (7a) é verdadeira se João apresentar um alto grau da propriedade altura. Em outros termos, se concebermos o adjetivo *alto* como denotando uma perspectiva dentro da escala de altura, envolvendo aquela faixa da escala que compreende indivíduos que estão acima do que se considera como alto naquela situação discursiva, a contribuição de *muito* pode ser caracterizada como sendo uma relação entre o grau que o indivíduo exhibe, o que Kennedy (1997) vai chamar de ‘grau referencial’, e um grau padrão, o que no contexto nos diz quem é alto de quem não é. Esquemáticamente isso está expresso em (7b). E mais formalmente vemos em (7c) a caracterização das condições de verdade da sentença (7a).

$$(7) \text{ a. João é muito alto.}$$

$$\text{ b. } \llbracket \text{muito} \rrbracket = \text{MUITO}(\text{grau referencial, grau padrão})$$

$$= \text{grau referencial} > \text{grau padrão}$$

$$\text{ c. } \llbracket (9a) \rrbracket = 1 \text{ sse } \text{ALTURA}(\text{joão}, d) > \text{ALTURA}(\text{Padrão em } c)$$

Em prosa: (10) é verdadeira sse o grau de altura que João exhibe excede o padrão (alçado) de alto no contexto.

Contexto: padrão de *alto*: 1,75m; Padrão de *muito alto*: 1,90m

Para os nossos propósitos vamos assumir essa abordagem. Note que nela a relação de superioridade é um traço lexical do significado de *muito*, enquanto o efeito de ‘alçamento do padrão’ (ou seja, a altura mínima para alguém ser considerado muito alto é maior do que aquela para alguém ser considerado alto, logo, se alguém é muito alto é alto, mas nem todos que são altos são muito altos) é um efeito contextual.

No início do artigo nos perguntamos qual seria a relação semântica das expressões formadas por *pra X* com os outros intensificadores. Alguns autores tem sugerido que elas são sinônimas de conteúdo e que a diferença para *muito* é de registro (Borba, 2003; Guimarães, 2007).

A primeira evidência nesse sentido é que as expressões possuem a mesma distribuição e interpretação. Guimarães (2007) propõe que um intensificador típico no português expressa quantidade e/ou intensidade (a leitura depende da categoria semântica do predicado que modifica) e que modificam adjetivos, advérbios, verbos e substantivos. É justamente o que vemos nos exemplos em (8).

- (8)a. O João é (muito) alto pra burro.
- b. O João fala (muito) rápido pra burro.
- c. O João joga (muito) pra caralho.
- d. O João trabalha (muito) pra caralho.
- e. O João colocou (muito) sal pra burro na comida.

Em (8a) *muito* e *pra burro* modificam o grau que o indivíduo exibe da propriedade *alto*, expressando que esse grau está acima do padrão. Na modificação de um advérbio de modo, também gradual, a leitura é similar. (8b) é verdadeira se a rapidez da fala de João excede o que se considera como padrão de falar rápido na situação. Note que em (8c) temos um verbo, que do ponto de vista das classes acionais é uma atividade/processo. Aqui podemos considerar que o advérbio intensifica um advérbio de modo não pronunciado, *bem*. Como comparação, veja que em (8d) temos um verbo da mesma classe, mas agora a leitura, pelo menos a mais saliente, parece-nos a de que João trabalha durante muito tempo. A sentença poderia ser usada também para se referir a muitos eventos/situações de trabalho (suponha que João trabalhe mais dias na semana do que a maioria das pessoas). Há também quem diga que essa sentença possa significar que João é um “bom trabalhador”, mas para nós essa significação é mais marginal e nem todos os falantes que consultamos concordam com essa leitura. Por fim, em (8e) os graduadores estão modificando a quantidade de sal, expressando que o falante faz referência a uma grande quantidade.

Por motivos de espaço, não podemos nos aprofundar mais que isso nas leituras que esses modificadores possuem com diferentes classes. O ponto que queremos destacar é que *muito* e os modificadores da forma *pra X* modificam as mesmas classes de predicados e geram as mesmas leituras⁴.

⁴ Uma discussão mais completa das interpretações de *muito* pode ser encontrada em Guimarães (2007). Souza (2017) olha com detalhe para mais dados de modificação de *pra burro* e outras

Uma segunda evidência é a intuição de que elas são sinônimas de conteúdo. Isso pode ser mostrado através do duplo acarretamento em (9).

- (9)a. João é muito alto.
 b. João é alto pra dedéu.

O leitor pode objetar que (9b) não acarreta (9a). Isso se deve a um efeito, que cremos ser pragmático, de intensificação do alçamento do padrão. Ou seja, enquanto *muito* simplesmente alça o padrão, *pra dedéu* (e os outros intensificadores coloquiais) produzem um efeito de maior alçamento (cf. 10), justamente por envolverem um grau maior de subjetividade do falante, ao passo que *muito* é neutro discursivamente. Veja que no fragmento de discurso em (10) o que o falante B nega não é que não exista uma relação de superioridade entre o grau que João exhibe na escala de altura e o grau padrão. Portanto, a negação não é descritiva, e sim metalinguística. Note que aqui vemos com clareza que o que o falante B implica é que a diferença entre os graus é maior do que aquela que *muito* descreve.

- (10) A: – O João é muito alto.
 B: – Não, o João é alto pra caralho!

Desta forma, vamos assumir que esse efeito de “maior alçamento do padrão” seja uma contribuição expressiva⁵, e que essas expressões contribuem nos dois níveis, o descritivo, sendo sinônimas de conteúdo de *muito*. As diferenças de conotação podem ser visualizadas na tabela I abaixo.

Tabela I - Conotação das locuções *pra X*

<i>Expressão</i>	Conotação
<i>Pra burro</i>	Informal
<i>Pra cacete/caceta</i>	Informal, tabu
<i>Pra cachorro</i>	Informal
<i>Pra caralho/caraca (paca, pacas)</i>	Informal, tabu

expressões com a mesma estrutura.

5 Essa sugestão é feita por Pires de Oliveira e Basso (2016), mas sem uma discussão mais detalhada da contribuição descritiva das expressões.

<i>Pra caramba</i>	Informal
<i>Pra chuchu</i>	Informal
<i>Pra dedéu</i>	Informal
<i>Pra porra</i>	Informal, tabu
<i>Pra danar</i>	Informal (já foi tabu)

Fonte: o autor (a partir do Dicionário Houaiss, 2009).

Passemos agora a um olhar diacrônico sobre as expressões.

A abordagem formal da mudança de significado

O uso de ferramentas da Semântica Formal para os estudos de fenômenos de mudança semântica é um desenvolvimento bastante recente (Eckardt, 2012; Basso, 2013) e que tem se mostrado bastante promissor. Nessa abordagem, o problema da mudança pode ser caracterizado da seguinte forma: se uma expressão linguística mudou, sua entrada lexical mudou. Ou seja, comparamos a entrada lexical α de uma expressão linguística A no tempo T com o seu novo significado β em T'.

Assim, a questão pode ser colocada de forma mais precisa: como o significado α se tornou β ? Ou, como o significado β foi acrescentado à expressão A? Essa perspectiva fornece instrumentos mais precisos para lidar com a reanálise semântica, um traço importante da Gramaticalização (em sentido estrito). Contudo, Eckardt (2012; e em outros estudos) sugere que nem todos os tipos de mudança parecem envolver processos como metáfora ou metonímia (entendidos tradicionalmente como mecanismos bastante atuantes no processo, cf. Hopper e Traugott, 2003). Outro processo que costuma ser considerado no surgimento de locuções e expressões fixas nas línguas naturais é a Lexicalização, tomado como irregular (pouco previsível) (Fulgêncio, 2008; e referências lá citadas) e idiossincrático (a Gramaticalização parece sempre envolver diferentes motivações semânticas, pragmáticas ou discursivas).

Saito (2013) sugeriu que o surgimento das locuções em português brasileiro envolve gramaticalização a partir da construção de finalidade. Uma evidência é que vemos, sincronicamente, as duas leituras em construções como em (IIa), em quem o sintagma *pra burro* pode ter uma leitura literal, de finalidade, quanto uma leitura idiomática, em que *pra burro* é um intensificador. *Pra cachorro* e *pra chuchu*

também permitem o uso ambíguo

- (II)a. Comprei comida pra burro. [literal/idiomática]
 b. Ele é esperto pra burro. [literal/idiomática]

Contudo, a ambiguidade não é sistemática. Note que em comparação com (II), o complemento da preposição na construção em (I2a) é uma interjeição, *caralho*. Nas outras similares – *cacete*, *caramba*, *porra*, *danar* – também não vemos ambiguidade.

- (I2a) a. Comprei comida pra caralho. [#literal/idiomática]
 b. Ele é esperto pra caralho. [#literal/idiomática]

Isso poderia ser interpretado da seguinte maneira: ou a hipótese da gramaticalização está equivocada, ou ela não se aplica a todo o conjunto. Mas se olharmos com mais cuidado, vemos que a sistematicidade está na conotação negativa da expressão. Note que todas parecem ter um uso como interjeição/tabu/ofensivo. As exceções a essa regra são *pra dedéu* e *pra chuchu*.

Tabela 2 - Comparação entre a denotação e conotação das expressões

Expressão	Denotação	Conotação
<i>Caralho/cacete</i>	Pênis	Ofensivo/palavrão/interjeição
<i>Porra</i>	Esperma	Ofensivo/palavrão/interjeição
<i>Chuchu</i>	Vegetal	Grande quantidade, coisa sem graça
<i>Cachorro/burro</i>	Animal	Ofensivos
<i>Caramba</i> ¹	Interjeição de surpresa	?
<i>Dedéu</i>	?	?
<i>Danar</i>	Condenar, entre muitos outros.	Interjeição ofensiva: que se dane; danou-se; vá se danar.

Fonte: o autor.

Outra questão importante é o papel da preposição *para* no processo. Em Souza (2017) discutimos esse tema e sugerimos que a preposição poderia ter mantido a sua estrutura argumental e mudado a natureza semântica dos argumentos. Enquanto no sentido concreto ela relaciona um indivíduo e um lugar (o final de uma trajetória), no sentido de intensificação ela relaciona um indivíduo e um lugar na escala, esse lugar na escala é a contribuição das expressões

complemento da preposição.

Em resumo, apesar do alto grau de regularidade, contra a caracterização do fenômeno como Gramaticalização (em sentido estrito) há algumas evidências a favor de lexicalização: a) o processo é irregular; b) não há evidências históricas sistemáticas (Souza, 2017); c) a ambiguidade é encontrada sincronicamente somente com *pra burro/cachorro*; d) a única generalização possível: o nominal tem sempre conotação negativa (exceto *pra dedêu* e *pra chuchu*).

A pergunta que fica: e se for lexicalização: como “congelamos” sintagmas? Como um sintagma vira um item lexical?

OUTROS CASOS

Para encerrar, mostraremos rapidamente algumas outras expressões que possuem função semântica de intensificação no português coloquial contemporâneo. Dois casos são ilustrativos. As locuções formadas por *de + verbo*: *de doer*, *de foder*, *de lascar*, *de matar*, *de morrer*. E os adjetivos negativos *lazarento de*, *louco de*, *danado de*. Notem que nas primeiras os verbos possuem conotação negativa – tanto que em anúncios de empreendimentos imobiliários decalcou-se a expressão *lindo de viver* a partir de *lindo de morrer*, que mesmo expressando intensificação de *lindo*, *morrer* remete à sua conotação negativa. No segundo conjunto, *lazarento*, *louco* e *danado* são termos ofensivos, isto é, podem ser usados como xingamentos.

As locuções encabeçadas por *de* possuem dois usos típicos, um com significado de maximizador, denotando “grau extremamente alto”, e outro como um adjetivo negativo. É isso que vemos com *de chorar* em (19) e *de doer* em (20).

- (13)a. Ele é feio **de chorar**. “extremamente feio”
b. Nossa política econômica é **de chorar**. “muito ruim”

- (14)a. Esse cara é feio **de doer**. / linda **de doer**. “extremamente feio/ linda”
b. Ele podia ter querido ser o maior pintor do mundo, mas o maior paisagista, no final do século XX, é **de doer**! (B. Carvalho, *Os bêbados e os sonâmbulos*, 1996) “muito ruim”

Diferentemente dos intensificadores típicos, esses modificadores estão restritos a esses usos, modificando adjetivos e funcionando como predicados. Para Carrara (2010), num amplo estudo a partir dos dados do Corpus do Português (www.corpusdoportugues.org) sobre as locuções com essa estrutura, no uso predicativo eles ainda

estariam modificando um adjetivo não pronunciado. Contudo, a autora não deixa claro que adjetivo seria esse.

Os adjetivos intensificadores *louco de*, *danado de*, *lazarento de* denotam “alto grau” da propriedade e parecem se combinar somente com adjetivos e advérbios de modo. Veja que não necessariamente o adjetivo modificado precisa ter também uma conotação negativa.

- (15) a. Ficou **louco de** legal aquele dia que a professora nos levou para o pátio⁶.
b. Chico, meu papagaio, é **danado de** sabido.
c. Que cafezinho **danado de** gostoso!
d. Aquele cara é **lazarento de** forte.

A pergunta que fica é se essas expressões seriam de fato sinônimas de conteúdo de *muito*. Como possuem características coloquiais e algumas são termos ofensivos, como *de foder*, poderíamos nos perguntar qual seria a contribuição expressiva dessas expressões, se conotariam também maior alçamento do padrão ou algo parecido. A resposta para essas questões fica para outro momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a proposta da mesa-redonda era discutir aspectos semânticos e pragmáticos dos palavrões, procurei mostrar nessa apresentação breve que, embora os palavrões estejam na formação de intensificadores em português brasileiro coloquial, a tendência geral atestada é a exploração da conotação negativa das expressões. A análise distribucional e semântica nos mostra que essas expressões se comportam como intensificadores típicos, seja no conjunto formado por *pra burro*, *pra caralho* etc., ou no conjunto formado por *de doer*, *de lascar* etc. e *danado de*, *lazarento de* e *louco de*, apesar de estes dois últimos se mostrarem essencialmente como modificadores adjetivais, intuitivamente denotando “grau extremo” da propriedade que modificam. Uma pesquisa mais detalhada deverá mostrar o que denotam e qual a sua contribuição expressiva. Do ponto de vista diacrônico, que nos interessou também, como não é claro que mecanismo semântico estaria envolvido (se metáfora, qual seria a relação entre intensificação e conotação negativa?), parece-nos que o fenômeno pode ser melhor caracterizado como lexicalização. Assim, o termo ‘gramaticalização’ usado no título deve ser entendido aqui em sentido amplo.

⁶ Exemplos coletados aleatoriamente em páginas da web.

REFERÊNCIAS

BASSO, R. M. Mecanismos de mudança semântica: Composicionalidade, reanálise e pragmática. *Revista do GELNE, Natal/RN*, vol. 15, n. especial, p. 167-190, 2013.

BORBA, F. da S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

BURNETT, H. A delineation solution to the puzzles of absolute adjectives. *Linguistics & Philosophy*, n. 37, 2014, p. 1-39.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

CARRARA, A. C. F. *As construções superlativas causais nominais em português: uma abordagem construcionista*. Dissertação (Mestrado em linguística). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

CASTILHO, A. T.; ILARI, R. Advérbios predicadores. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil - Vol. II. Classes de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 413-456.

CHIERCHIA, G. *Semântica*. Trad. de R. Ilari, L. Negri e L. A. Pagani. Londrina: EDUEL; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

ECKARDT, R. Gramaticalization and semantics reanalysis. In: Maienborn, C.; von Heusinger, K.; Portner, P. (orgs.). *Semantics: an international handbook of natural language meaning*. Mouton de Gruyter, 2012. p. 2675-2701.

FULGÊNCIO, L. *Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2008.

GUIMARÃES, M. R. *Dos intensificadores como quantificadores*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge, 2003.

KENNEDY, C. *Projecting the adjective*. PhD Dissertation. University of California at Santa Cruz, 1997.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates. *Language*, 81(2), 2005, p. 345-381.

KLEIN, E. A semantics for positive and comparative adjectives. *Linguistics and Philosophy* 4, 1980, p. 1-45.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M. *Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas*. São Paulo: Parábola, 2014.

SAITO, F. S. Algumas expressões idiomáticas hiperbólicas do Português Brasileiro e suas relações com os frames de Avaliação e Massa Quantificada. *Gatilho*, maio 2013.

SOUZA, L. M. de. Semântica Formal e mudança de significado: o caso dos intensificadores. *Anais do X Congresso Internacional da Abralin*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

_____. Sobre a origem de alguns intensificadores encabeçados pela preposição *a*. manuscrito.

NOTA:

1 Segundo o Dicionário da Academia Real Espanhola, *caramba* é um eufemismo de *carajo*, um termo ofensivo. Cf. Sérgio Rodrigues, *Caramba, puxa e outros eufemismos*. 20 fev 2017. < <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/caramba-puxa-e-outros-eufemismos/>>. Acesso em 04/02/2018.

SEÇÃO III



LITERATURA, HISTÓRIA E SUBJETIVIDADES

O MAPA DO BRASIL QUINHENTISTA NA FICÇÃO CONTEMPORÂNEA

Marilene Weinhardt¹

Nas discussões sobre a caracterização do romance histórico, um dos pontos controversos é referente à distância entre o tempo do autor e o tempo ficcionalizado. No panorama da ficção histórica brasileira, grupo de romances que pode passar ao largo dessa preocupação é aquele que frequenta o período do descobrimento e dos tempos iniciais da colonização. Esta abordagem versará sobre os romances publicados nas últimas quatro décadas, período de pujança do diálogo da ficção com a história, que ficcionalizam a descoberta e o início do processo de ocupação da Terra de Vera Cruz, buscando apreender o imaginário que aí se constrói.

São doze os títulos resultantes da seleção anunciada. Para definir a sequência de abordagem, segui a cronologia de acordo com tempo ficcionalizado, ainda que não com muito rigor. Por vezes, a espacialidade afeta ou se sobrepõe à temporalidade.

Começo com o título de Sílvio de Castro, *Memorial do paraíso*: o romance do descobrimento do Brasil (1999), anunciado como “Volume I da trilogia do Novo Mundo” (p. de rosto), que foi “Publicado originalmente na Itália [...], em 1991” (p. de créditos). Não tenho notícia da publicação de outros volumes.

A narrativa é constituída pela alternância de dois discursos: as cartas, em forma de diário, que Caminha escreve à filha, capítulos sempre em itálico, e os atos da peça dramática intitulada “Festa para o Príncipe Venturoso”, em que Pero Vaz de Caminha é apresentado como o Mensageiro. Esse recurso de cruzar duas modalidades narrativas na mesma voz tem triplo rendimento. Tanto uma narração pode dar continuidade à ação relatada na outra, como recuperar um tempo anterior, comportando assim explicações. Pode ainda relatar o mesmo fato, marcando a diferença entre o que é a opinião privada, contida na carta, portanto acesso permitido aos íntimos, e a voz para uso oficial, que aparecerá na peça representada perante a corte.

A relação triádica pode se realizar também no ato da leitura,

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1973), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1982), doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1994) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (2006). Atualmente é professor sênior da Universidade Federal do Paraná e Membro de comitê assessor da (FUND. ARUCÁRIA) Fundação Araucária. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. Atuando principalmente nos seguintes temas: ficção histórica, ficção brasileira contemporânea, romances do Sul.

estabelecendo-se o diálogo entre três textos – o documento histórico (nota assinada pelos editores informa que “Sílvio Castro é autor de um dos mais completos estudos sobre *A carta de Pero Vaz de Caminha [...]*” última capa) e os dois textos ficcionais que compõem o romance – desestabilizando-se assim a noção de verdade histórica, única, em favor de verdades possíveis.

No título seguinte, a noção de verdade histórica será totalmente subvertida, ou melhor, questionada via exacerbação do imaginário, mesclando os fatos reconhecidos como históricos com arroubos de imaginação, seja da parte do escritor, seja da parte das personagens que cria. A ação romanesca de *Guerra de Imaginações* (1997), de Doc Comparato, ocorre paralelamente no Vaticano e no Brasil recém-descoberto. Recheado de lances folhetinescos, todos os detalhes da trama são decisivos para o curso da narração².

Pouco antes de morrer, Pio III recebera um misterioso cavaleiro, emissário do rei de Portugal – função que o leitor identificará ao avançar a leitura – que faz uma consulta ao papa, porque o soberano crê ter descoberto o Paraíso. Monsenhor Filippo, teólogo dedicado ao estudo das hierarquias dos anjos e frequentemente tomado de arroubos místicos, é enviado secretamente para investigar e analisar a descoberta. Nesse ínterim, morre Pio III e é eleito papa o cardeal Giuliano Della Rovere, que passa a se chamar Júlio II. O antagonismo na disputa pela influência sobre Pio III entre o monsenhor e o cardeal é antigo e dá oportunidade a várias peripécias.

Atingido o objetivo de alcançar o mais alto posto da Igreja, Júlio II quer marcar seu papado com uma ação grandiosa, decidindo-se pela pintura do teto da capela Sistina. Michelangelo é convocado. Nesta altura, os dois fios narrativos seguem paralelos. Enquanto no Vaticano discute-se e processa-se a pintura, com muitos confrontos entre as concepções de arte de Michelangelo e do papa, o monsenhor chega ao destino.

Condicionado pela leitura dos textos sacros, que não se pautam pela razão, a realidade americana é um convite à imaginação desbragada de monsenhor Filippo. Seu relatório é redigido nos seguintes termos:

No paraíso a natureza é exuberante e ao mesmo tempo pacífica. [...] Quanto aos anjos, descobri que não se dividem só em nove hierarquias como todos os teólogos equacionaram. Além dos principais: serafins, de cor vermelha, querubins, azuis, e tronos, amarelos, afirmo a existência de inúmeras outras legiões de tropas angelicais para ser classificadas e catalogadas.

2 Abordei este romance, bem como *Terra Papagalli*, de Torero e Pimenta, no ensaio “A literatura de informação na ficção contemporânea”, publicado na *Revista de crítica literária latinoamericana*, Lima-Hannover, a. 27, n. 54, p. 77-89, 2001. Aqui retomo parcialmente tais análises.

O monsenhor não se contenta com a primeira impressão, bem como não hesita em reformular seus conceitos a partir de novas observações. Assim, quando presencia cena de orgia entre os índios, não só nota que “os órgãos genitais dos anjos não eram ociosos!”, conforme constatará antes, como descreve com exacerbação as sensações de gozo e prazer dos ditos anjos e conclui pela “total abolição da essência pecaminosa no ato sexual.” (p. 185).

A narrativa retoma o cenário romano. Terminada a pintura da Capela Sistina, chega o momento da “guerra de imaginações”. Prepara-se a cerimônia na qual Júlio II pretende deslumbrar uma seleta plateia eclesiástica com a exibição do que deveria ser a marca de seu papado. Mas o monsenhor, que chegara anônimo, rouba-lhe a cena. Concomitantemente à abertura das cortinas, divisando-se as primeiras formas do monumental afresco, o recém-chegado começa o relato sobre a descoberta do Paraíso e de suas maravilhas, apagando completamente o sentido da religião, uma vez que já não há pecado e as portas do Paraíso não são mais guardadas por monstros. A confusão toma conta do recinto e de toda a cidade.

O autor, em nota final, não regateia ao leitor suas fontes, destacando o papel decisivo que teve a leitura do clássico de Sérgio Buarque de Holanda: *Visão do Paraíso* “foi revelador em todos os sentidos. Além de me fazer submergir nas raízes do Brasil, foi a partir dele que desvendei uma inesgotável bibliografia sobre o pensamento europeu perante os descobrimentos marítimos nos fins do século XV.” (p. 281). Segue-se a identificação dos fatos históricos que foram usados, às vezes com alguma deformação, ou melhor, com cruzamentos não registrados nos ensaios históricos. Quando o leitor já está convencido da cientificidade do trabalho de pesquisa do autor, nas últimas linhas a máscara de pesquisador cai, denunciando o criador:

[...] por fim, em relação aos anjos, não tenho certeza se naquela época se apresentavam ou se comportavam como foi descrito no livro, de qualquer forma foi uma grande perda para a humanidade a extinção visual destes seres maravilhosos chamados ‘artistas do céu’ que viviam na eterna primavera. (p. 283)

O deslizamento da voz do autor para a voz do narrador nos devolve ao mundo da ficção.

O título seguinte, *Terra Papagalli* (1997), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, ficcionaliza a ocupação da terra iniciada por degredados deixados por Cabral. O processo irônico se instaura

no “Agradecimento a meus dentes” (p. 5) e a “Humilde dedicatória ao conde de Ourique” (p. 7) oferece elementos internos da narração – nome e apelido do narrador; local da redação; criação de um santo que não consta da hagiografia católica, Santo Ernulfo, cujos supostos ensinamentos darão sustentação às teorias e ações do narrador; destinatário; objetivos do relato – e a ligação com o referente, o tempo: ano de 1536. Portanto, os supostos elementos paratextuais fazem parte do universo ficcional, subvertendo os procedimentos editoriais costumeiros, subversão que alcança as orelhas do volume.

A voz narradora é a de um degredado, que em cada capítulo recorre ao pastiche de diferente discurso da Literatura de Informação, alcançando sempre efeito burlesco. Assim, se lê relato de aventuras com dose de picaresco, crônica informativa no modelo dos viajantes, carta, dicionário da língua nativa, bestiário, manual militar. Acrescente-se o prefixo *pseudo* a cada uma dessas modalidades discursivas e entender-se-á o processo paródico, visando o efeito cômico. De fato, é a farsa, o tom de “como se fosse” o recurso recorrentemente empregado para alcançar a ironia.

A marca mais evidente no texto é o hábito de extrair de cada fato um ensinamento, uma lição pseudomoral, que diz mais do Brasil contemporâneo ou do ser humano em geral, em conclusões sempre detratoras para a nação e para a condição humana. Procedimento que frequentará o texto até o final é a formulação de mandamentos, sempre destacados pelo uso do itálico e pela disposição centralizada na página, nos seguintes termos:

*Primeiro mandamento para bem
viver na Terra dos Papagaios
Na Terra dos Papagaios é preciso saber dar
Presentes com generosidade e sem parcimônia,
Porque os gentios que lá vivem encantam-se
Com qualquer coisa, trocando sua amizade por
Um guizo e sua alma por umas contas.
(Torero e Pimenta, 1997, p. 61)*

Sobre o ser humano, o teor das conclusões é do gênero da máxima que o narrador formula ao se casar com a filha do chefe: “[...] quando eu ainda não dominava a língua dos gentios, não podia conversar com ela e era o nosso viver só ajuntamentos e afagos, o que não me pareceu má coisa e fez-me pensar que o casamento perfeito só é possível entre seres que falam línguas diferentes” (p. 66). O contato com a antropofagia é o momento para trabalhar variantes da

conclusão que será a suprema lição do livro, cristalizada na expressão “naquela terra [...] quem não come é comido” (p. 196).

Um título de publicação mais recente também põe em cena um degredado. Em *O segundo degredado: o romance do descobrimento do Brasil* (2008), Fuad Yazbeck usa como ponto de partida o registro constante na carta de Caminha a respeito de dois degredados deixados na terra descoberta. Em mais de um documento consta o nome de um deles, Afonso Ribeiro, nunca se nomeando o segundo. Essa é a frincha para criar suposto maço de manuscritos, encontrado em “tropeção acidental numa caixa carcomida pela ferrugem, num bosque nas imediações da grande abadia de *Le Thoronet*”. Os ditos manuscritos “contavam a vida de um monge [...] que teria participado da primeira etapa da viagem de Pedro Álvares Cabral às Índias...” (YAZBECK, 2008, p. 14). O “Prólogo” ainda discute as razões e examina as possibilidades de veracidade do relato, que se faz em primeira pessoa, em 26 capítulos em discurso de memórias, do nascimento a aventuras vividas no mar e na terra desconhecida. A narração em terceira pessoa volta no Epílogo, manifestando estranheza pela interrupção abrupta da narrativa e registrando alguns dados sobre a história da nova terra.

Os tempos inaugurais são visitados também em *Paraguaçu e Caramuru: paixão e morte da Nação Tupinambá* (1995), de Assis Brasil. A narrativa começa em 1510 (o ano é sempre grafado em destaque no bloco, logo depois do título e da epígrafe), alcançando 1549, para fechar o “Preâmbulo” voltando a 1510, tempo da chegada de Diogo Álvares Correia à Bahia de Todos os Santos e os primeiros contatos com Paraguaçu. A “Primeira Parte”, dividida em dezessete capítulos numerados, apresenta um *flashback* que retrocede a 1415, até os dois tempos se encontrarem. As partes seguintes, mais três, estendem-se ao longo do século XVI, alcançando 1621, ainda que a partir de 1572 cada ano indicado esteja reduzido a um parágrafo, em resumo, todos no mesmo capítulo, intitulado “A morte da utopia” (p. 297). O penúltimo, datado de 1557, registra “A morte de Caramuru” (p. 292). Além das ações dos portugueses, da presença dos franceses, das peripécias amorosas, o romance relata não apenas o cotidiano das tribos e povoações que vão surgindo, mas também as lendas e tradições indígenas.

O historiador Jacques Le Goff, em reflexão sobre o que é a história e os modos de construí-la, questiona: “E por que não, um setor literário da história-ficção na qual, respeitando os dados de base da história – costumes, instituições, mentalidades – fosse possível recriá-la, jogando com o acaso e com o événementiel?” (LE GOFF, 1990, p. 50) Muitos títulos do prolífico escritor piauiense Assis Brasil poderiam ser acolhidos nessa rubrica história-ficção. Entretanto,

com frequência, a flutuação entre o registro histórico e o discurso ficcional gera solavancos na escrita romanesca. O cronista derrota o ficcionista. O didatismo provoca o que se pode designar como uma espécie de ambição de totalidade. Contando com evidente pesquisa extensiva, a narrativa não renuncia a nada, muitas vezes optando inclusive por colagens, indicadas por alguma forma de destaque no texto, mas sem indicação de fonte. Por mais interessantes que sejam as explicações, a estrutura romanesca deixa-se abalar por qualquer informação fortuita.

É praticamente o mesmo período e, em larga medida, as mesmas personagens que se encontram em *1549: romance nas terras de Santa Cruz* (1999), de Aydano Roriz. Este também pode ser enquadrado na categoria proposta por Le Goff, a história-ficção, mas não se entrega a tantas digressões. De início, o narrador centraliza a narrativa nas figuras portuguesas, que depois interagem com indígenas. Daí a atenção em Tomé de Sousa, particularmente em seu criado Garcia d'Ávila, que vai gozar de extensa e, do ponto de vista econômico, ascendente trajetória na nova terra, casando-se com uma filha de Caramuru e enriquecendo como criador de gado. Compondo o cenário, além de lusos e índios, aparecem padres, africanos e mestiços.

A opção pelo periférico permite a realização de um romance de aventuras, de peripécias rocambolísticas, com passagens eróticas, sem fazer a subversão da história. Essa escolha não significa que as figuras históricas fiquem fora de cena. Trata-se antes de um recurso para ganhar o leitor e propor uma perspectiva que considere a dimensão humana do passado. A imagem final é do governador de Pernambuco, Caramuru e Ávila abraçados, em comovente cena de despedida de amigos, na eminência do retorno de Tomé de Sousa à corte. Um epílogo intitulado “Fim da História” resume a história da casa real portuguesa, refere momentos posteriores do Brasil, relata a morte de Garcia d'Ávila e de Tomé de Sousa. O registro da listagem bibliográfica complementa a proposta de recuperação histórica.

Aydano Roriz publica outro título abrangido pelos critérios aqui adotados. Em *Nova Lusitânia* (2008) é fiel ao mesmo modelo, com a apresentação da trajetória de uma personagem histórica conhecida, acrescentando-se neste a fundação de uma cidade, conforme se constata já no subtítulo: “A fabulosa história de Duarte Coelho, o fidalgo português que fundou Olinda e inventou o Brasil”. O discurso segue a mesma receita de história-ficção proposta por Le Goff, não disfarçando o objetivo de narrar a história de forma didática e atrativa. O objetivo do autor de produzir romances históricos de grande apelo popular é confesso. As chamadas paratextuais de suas obras não disfarçam a proposta.

Pouco mais de meio século depois da descoberta, o Brasil vai ser objeto de interesse dos franceses. Em *A quarta parte do mundo* (1999), Clóvis Bulcão ficcionaliza o projeto da França Antártica como uma ameaça aos segredos da Ordem dos Templários, que se teriam refugiado no Novo Mundo, em tempos imprecisos.

Com o mesmo cuidado com que apresenta os objetivos políticos e comerciais da França e constrói a trajetória do vice-almirante Nicolau Durand Villegagnon, caracterizado como ambicioso e despótico, a narração descreve o percurso e os interesses da Ordem, atribuindo a uma personagem que também atende por Nicolau, o cavaleiro Nicolau Jolly, a missão de impedir a revelação dos segredos templários. O cavaleiro logo detecta o maior risco no senso de observação do padre André Thevet, que analisa traços culturais dos indígenas e percebe comportamentos que Jolly identifica como prova dos ensinamentos iniciáticos circulando entre os nativos. Em sua esperteza decorrente do caráter e do treinamento a que fora submetido no longo período de reclusão no “convento Templari de Certosa, em Florença” (Bulcão, 1999, p. 23), Jolly explora as fraquezas do padre em favor de sua missão e faz com que ele peça para retornar ao reino. Assim, o fato histórico, isto é, o retorno de Thevet, é apresentado como decorrente dos acontecimentos no mundo ficcional.

Como Jolly ainda fica no forte Coligny por algum tempo, a narrativa acompanha alguns desdobramentos históricos, oportunidade para colocar em cena outras personagens históricas, como Léry, Boléz, Anchieta, Mem de Sá, Araribóia e outros. Historiador de formação, Bulcão registra, no epílogo, o destino de algumas dessas personagens, mas no entrecho romanesco não há fissura entre o discurso ficcional e o histórico. Este é referendado pelo registro da Bibliografia (p. 231-233).

Em *Meu querido canibal* (2000), de Antônio Torres, o índio é o herói e a vítima, na figura de Cunhambebe e dos outros chefes nativos que o seguiram na liderança da Confederação dos Tamoios (1556-1567). O tom é de denúncia da violência exercida contra os índios, inclusive da parte de figuras como Anchieta. A proposta de revisão histórica consiste em expor, sem atenuantes, os interesses comerciais, inclusive da Igreja, nas navegações. Alianças entre portugueses e franceses com tribos inimigas, acentuando e explorando a divisão interna dos povos ameríndios como estratégia de enfraquecimento, entram na cena.

O romance é composto de três blocos. O primeiro, sem indício de que virão outras partes e sem subtítulo, é composto de vinte e cinco capítulos numerados, iniciando-se com recurso da oralidade: “Era uma vez um índio. E era nos anos 500, no século

das grandes navegações – e dos grandes índios.” (Torres, 2000, p. 9). As escolhas lexicais variam entre o didatismo e a ironia, com expressões e referências atuais. A evocação do tom de história contada se mantém até o último bloco, curto, com parágrafos muito breves, definitivos, no aspecto visual quase um poema: “E era uma vez os grandes índios. / Não tiveram escolha: escravidão ou morte.” (p.95) A parte “II. No princípio Deus se chamava Monan” contém um relato mítico-fundador, citando fontes de variadas extrações, de Thévet a Rocha Pombo e Lévi-Strauss. O “querido canibal” é colocado na posição de interlocutor da reflexão, ainda que sempre ausente. Na parte “III. Viagem a Angra dos Reis”, subdividida em seis capítulos, a narração focaliza o percurso de “um homem” (p. 117) que pesquisa a história dos índios, ou seja, o percurso do autor, aspecto documental reforçado em dois dados paratextuais, o item “Leituras canibalizadas” (p. 185-186), e o registro dos “Agradecimentos” (p. 187-188), que resume, em outros termos, a última parte.

A história da escravização indígena é o que se propõe apresentar Assis Brasil, em *Bandeirantes: os comandos da morte* (1999). A incriminação dos paulistas desbravadores, patente no subtítulo, amplia-se para todo o processo de colonização, perdendo o foco em decorrência da ambição de narrar tudo, de trazer todas as informações, sem distinguir as estruturantes das secundárias, ou antes, dispensáveis no plano romanesco, que se estende por sete partes com subdivisões, além de “Introdução” e longo “Prólogo”, contendo levantamento de todas as possíveis origens dos povos americanos, dando livre curso à fantasia a partir de qualquer indício, evocando indiscriminadamente fontes das mais variadas extrações. Para completar, no fechamento aparece um resumo da história da cidade de São Paulo, da fundação aos problemas ambientais do fim do século XX, com exposição das devidas tentativas de solução da parte dos governantes.

No segundo volume da trilogia parnaíba, de Renato Castelo Branco, intitulado *A conquista dos sertões de dentro* (1983), a descendência de Garcia d’Ávila, o protagonista de romance já comentado, alcança a quinta geração. Essa linhagem pode ser identificada como herói do romance, se cabe esse papel em narrativa que, já na Introdução, se assume como “história romanceada” (Branco, 1993, p.13). Uma “Nota” de abertura poupa o trabalho do leitor interessado em garimpar “o verdadeiro” na ficção histórica: “As personagens e os acontecimentos essenciais deste livro são historicamente verdadeiros” (p. 11), listando na sequência as personagens que denomina “figuras de ficção”. Quase todas estas aparecem no enredo e logo morrem. Assim, frustra-se a expectativa do leitor de romance histórico que espera personagem ficcional transformada em centro da ação romanesca. A

presença dessas personagens é antes recurso para apresentar situações de época. Castelo Branco, seguro no uso dos recursos narrativos para alcançar os objetivos enunciados, é fiel ao seu propósito de compor um quadro das bandeiras em grandes pinceladas, de uma perspectiva histórica e antropológica, mas sem que estes discursos pesem sobre a narração das ações. O índio é vítima, mas não há tom de denúncia, antes de análise.

Fundação da cidade é romanceada por Renato Castelo Branco em *O planalto: o romance de São Paulo* (1985). Um texto de abertura, intitulado “Esclarecimento”, poupa o leitor de tentativas de estabelecimento do nível de ficcionalidade: “Todos os fatos e personagens essenciais deste livro são historicamente verdadeiros. [...] O autor usou também de liberdade em relação à data da bandeira de Braz Cubas [...], por conveniência narrativa” (Branco, 1985, p. 7). Seguem-se informações sobre as fontes usadas, listando obras e autores. Como o próprio autor já indicara em relação à trilogia sobre a história parnaibana, cujo volume intermediário já foi comentado, no conjunto que focaliza as primeiras ocupações do território, sua opção é sempre pela “história romanceada”, neste variando a região.

Para efeitos conclusivos, considere-se a listagem de romances abordados, agora na ordem de publicação:

1. 1983 – *A conquista dos sertões de dentro*, de Renato Castelo Branco;
2. 1985 – *O planalto*, de Renato Castelo Branco;
3. 1995 – *Paraguçu e Caramuru*, de Assis Brasil;
4. 1997 – *Guerra de imaginações*, de Doc Comparato;
5. 1997 – *Terra Papagalli*, de Torero e Pimenta;
6. 1999 – *Memorial do paraíso*, de Sílvio de Castro (Ed. italiana 1991);
7. 1999 – *A quarta parte do mundo*, de Clóvis Bulcão;
8. 1999 – *1549 – Romance nas Terras de Santa Cruz*, de Aydano Roriz;
9. 1999 – *Bandeirantes*, de Assis Brasil;
10. 2000 – *Meu querido canibal*, de Antonio Torres;
11. 2008 – *O segundo degregado*, de Fuad Yazbeck;
12. 2008 – *Nova Luzitânia*, de Aydano Roriz.

O mapa da Terra de Santa Cruz é de contornos difusos e bastante estreitos. Como não poderia deixar de ser, pouco vai além da costa, embora a ação bandeirante apareça. A linha litorânea, sem ser contínua, vai de Pernambuco ao Rio de Janeiro. Na listagem, destaca-se a recorrência de alguns nomes. É evidente que se trata de proposta programática de alguns autores. Os três, Castelo Branco, Assis Brasil e Aydano Roriz, são fiéis ao seu próprio modelo, usam o mesmo discurso, os títulos se diferenciam pelo episódio que ficcionalizam.

Todos podem ser enquadrados na chamada história-ficção, conforme Le Goff.

Para a caracterização da ficção histórica do período, é relevante a distribuição na linha temporal. Na produção dos anos 80, década em que se dá a virada no diálogo da ficção com a história, concomitante a expressivas alterações nas duas áreas, contando com alguns precursores na década anterior, os tempos inaugurais passam quase incólumes. É na década seguinte que se concentra o maior número de publicações que figuram a aurora do continente e do país. Aliás, a produção dos anos 90 reúne a maior quantidade de romances que dialogam com a história nacional, resultado da convergência de instâncias literárias e históricas. Situam-se no mesmo ano, 1997, os dois títulos mais ousados, do ponto de vista das estratégias narrativas e da dessacralização da história. A maior incidência em 1999 certamente não é acidental. Os 500 anos das ditas descobertas, do continente americano e do espaço que viria a ser o Brasil, foram apontados como marco e motivo de frequentação por mais de um estudioso da ficção latino-americana. Já na sequência, verifica-se rarefação. A frequentação da ficção histórica, ainda que se atenua à medida que avançamos na linha temporal, não segue a mesma proporção. Na primeira década deste século, os romances que dialogam com a história ainda constituem vertente significativa, embora sem a mesma força do final do século. Entretanto, as preferências dos ficcionistas recaíram em outras épocas históricas. Os dois títulos registrados, ainda que com diferenças quanto à realização, não representam renovação, seja quanto à concepção de história, seja quanto às estratégias ficcionais. Na década atual, não localizei nenhum romance que ficcionalize o primeiro século em que o Brasil entra na história ocidental. As urgências são outras. A marca da produção recente é a reflexão sobre o último período ditatorial.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Renato Castelo. *A conquista do sertão de dentro*. São Paulo: LR Editores, 1983.

BRANCO, Renato Castelo. *O Planalto: o romance de São Paulo*. São Paulo: RR Editores, 1985.

BRASIL, Assis. *Bandeirantes: os comandos da morte*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

BRASIL, Assis. *Paraguaçu e Caramuru & Paixão e morte da nação tupinambá*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1995.

BULCÃO, Clóvis. *A quarta parte do mundo*. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1999.

CASTRO, Sílvio. *Memorial do paraíso: o romance do descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COMPARATO, Doc. *A guerra das imaginações*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

Le GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão e outros. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

RORIZ, Aydano. *1549: Romance nas terras de Santa Cruz*. São Paulo: Editora Europa, 1999.

RORIZ, Aydano. *Nova Lusitânia*. São Paulo: Editora Europa, 2008.

TORERO, José Roberto & PIMENTA, Marcus Aurelius. *Terra Papagalli*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TORRES, Antônio. *Meu querido canibal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

YAZBECK, Fuad. *O segundo degredado*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

WEINHARDT, Marilene. A literatura de informação na ficção contemporânea. *Revista de crítica literária latino-americana*, Lima-Hannover, a. 27, n. 54, p. 77-89, 2001.

ROMANCISTA *VERSUS* PESQUISADOR

Miguel Sanches Neto¹

“La lectura del escritor no debe tomar la forma de una intervención académica, sino buscar los modos de pensar la literatura desde un lugar no estabilizado”

(PIGLIA, 2017, p. 149).

Escrevo a partir de uma identidade incerta.

Sou o romancista que estuda e leciona literatura?

Sou o estudioso de literatura que escreve romances?

Talvez nem um nem outro. Meu lugar é um movimento de linguagem entre estes polos. Aciono conjuntamente estes dois eus, sem poder precisar, no agora da existência, as faixas fronteiriças. Apenas no ato a posteriori de me pensar é que posso reconhecer alguns territórios, tentando ver “O que o mar sim aprende do canal” e “O que o canal sim aprende do mar”, nos versos paralelísticos de João Cabral, na abertura de *A educação pela pedra* (MELO NETO, 1969, p. 7). São *lições de sim e lições de não*, em permanentes alternâncias.

O que o pesquisador sim aprende do escritor. Em *A biblioteca à noite*, Alberto Manguel faz uma defesa das formas de construir e frequentar uma coleção pessoal de livros. Sua definição deste espaço mostra como leitura e vida são, para ele, a mesma coisa: “Toda biblioteca é autobiográfica” (MANGUEL, 2006, p. 162). Ele antes havia afirmado que o percentual de livros de cada área do saber funciona como retrato intelectual, confessando ter uma “seção minúscula dedicada à teoria literária” (MANGUEL, 2006, p. 162). Esta preferência pode fazer dele um réu confesso do crime hediondo de lesa-intelectualidade. Como um ensaísta e pesquisador da área pode afirmar tal disparate?

A prateleira de teoria literária tem como opositora, em termos de ocupação de espaço, as inúmeras prateleiras de textos criativos, que se reproduzem infinitamente. A teoria como barragem de contenção,

¹ Atualmente, reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formado em Letras pela FAFIMAN (1984-1986), especializou-se em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba ? 1989. cursou o mestrado em Teoria Literária na Universidade Federal de Santa Catarina (1990-1992). É doutor em Letras pela Unicamp (1994-1998) e professor-associado de literatura brasileira na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi Diretor-Presidente da Imprensa Oficial do Estado do Paraná (1999-2002), Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação (2003) e Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Culturais da UEPG (2006-2010). Tem publicado artigos, ensaios e livros sobre autores nacionais, entre eles Manoel de Barros, Dalton Trevisan e Cecília Meireles. Suas áreas de atuação universitária são: literatura brasileira contemporânea; formação do leitor literário; crítica literária; revistas literárias, textos autobiográficos, literatura de testemunho.

que junta as águas imensas da produção literária e as faz passar por turbinas que as transformam em energia. Eis uma das interpretações possíveis deste trecho de Manguel, que apresenta uma questão que me define.

Não sendo historiador das teorias literárias, e tendo um lado no debate sobre linguagem, faço uma seleção de livros teóricos, buscando construir uma compreensão do literário. É a partir desta coleção no vasto estoque das teorias que me relaciono com os títulos criativos, sendo estes o núcleo de minha biblioteca pessoal.

Na afirmação um tanto arriscada de Manguel ainda fica implícita outra questão. Dedicando-se mais aos textos de escritores (poetas e ficcionistas), o pesquisador adere a um uso literário da linguagem, com suas estratégias de sedução, em uma recusa do jargão técnico, e não raro árido, da escrita pretensamente científica. O que o pesquisador aprende sim com o escritor é esta experiência de escrita como linguagem pessoal, autobiográfica na medida em que nascida de um regime particular de leitura. Formar uma biblioteca é, dessa forma, perseguir uma voz própria, objetivo primeiro de todo movimento de linguagem.

Este aprendizado é amplo e com múltiplos focos, melhorando não apenas o domínio de formas de expressão. A leitura extensa da biblioteca de poesia e ficção nos dá instrumentos para estabelecermos comparações por conta própria, sem passar necessariamente pelas referências consagradas nos centros de poder que prescrevem o que é literatura. O contato prolongado com o literário permite ainda a construção de teorias, colocando-nos em modo inventivo.

Uma biblioteca majoritariamente teórica corre o risco de ser uma grande engrenagem girando no vazio, porque se afastou das microengrenagens das experiências histórico-sociais e dos textos literários. Ampliar as prateleiras de literatura é uma das coisas que o escritor sim tenta ensinar.

O que o escritor sim aprende do pesquisador. Nenhum escritor que se queira consciente de seu trabalho pode escrever apenas com o que recebe espontaneamente de suas vivências, mesmo quando se dedica a romances autobiográficos. Até porque a realidade, que nada mais é do que uma construção, existe segundo o tipo de instrumentos intelectuais que possuímos. O trato com o pensamento teórico, com as estratégias de pesquisa, com um rigor de linguagem, tudo isso, tão próprio da atividade pesquisadora, é um diferencial no escritor, afastando-o do trabalho narrativo com as formas simples, segundo a expressão de Andrés Jolles (JOLLES, 1970). Escrever literatura e pensar literatura se confundiram na alta modernidade, quando há um trânsito livre entre os gêneros. O escritor que pensa

teoricamente a partir da produção própria e alheia cumpre um papel formador maior do que o fabulador, que apenas conta uma história, comandado pelo enredo. Um livro de ficção ao qual se acresce a experiência pesquisadora exerce também, paralelamente à fruição estética, uma tarefa crítica, chamando a atenção para a linguagem, para as estruturas, para as consequências reflexivas de todo grande texto, que é o como ele diz o que diz.

O que o pesquisador sim ensina ao escritor é evitar automatismos de linguagem, inocências ideológicas, clichês e participação involuntária nos discursos triunfais. O escritor-pesquisador não se restringe a manejar as ferramentas que lhe foram pacificamente transmitidas. Não se coloca no papel de continuador, buscando herdar à força o que pertence a outros tempos, a outros grupos sociais, a outros contextos.

Agregar consciência de linguagem à narração lhe dá um valor de invenção.

No romance histórico, o escritor exerce de forma potencializada esta identidade dupla. Neste tipo de narrativa, a experiência não pode ser acessada espontaneamente, não vem de acréscimo com a escrita, precisando ser conquistada. Mais do que isso, construída.

Antes do escritor, portanto, vem o pesquisador.

Um romance histórico nasce como um projeto, um desejo de compreender melhor um tempo do qual estamos distantes, e pelo qual sentimos alguma atração autobiográfica mesmo que subterrânea. E aí entra o pacto próprio da arte: a cumplicidade de quem escreve com o que quer ser escrito. O movimento é duplo. Há um eu que deseja escrever sobre algo. É preciso que ele encontre elementos dentro deste algo não delimitado que também queiram ser escritos por este eu.

Podemos até fazer pesquisas e produzir ensaios sobre temas, períodos, pessoas que nos interessam apenas intelectualmente. Mas só haverá romance quando se efetivar um envolvimento emocional com o objeto narrativo, em um enlace que vence o distanciamento histórico, fazendo do ontem um novo agora, um agora ficcional, mas nem por isso menor.

O primeiro impulso para a escrita de um romance histórico é uma consciência de pertencimento a um tempo passado, com o qual criamos continuidades muitas vezes inconscientes. Estamos aqui nos domínios intuitivos da escrita. Um escritor convive com muitos desses chamados, mas apenas alguns virão a se tornar livros.

Antes de existirem, meus três romances que se passam em outros períodos históricos eram sensações ambíguas, nebulosas. Por muito tempo, o anarquismo foi para mim sinônimo da adolescência, do período em que vivi como interno em um colégio agrícola (minha

experiência de vida em uma colônia rural), livre da censura rigorosa da família, nos anos finais da ditadura militar. O meu fascínio por este tema nunca teve natureza ideológica, e sim afetiva. O anarquismo me ajudava a compreender uma tentativa de independência do adolescente que fui, em conflito com a família católica e com o rigor de um culto ao trabalho braçal. Nos anos 1980, li a primeira referência à Colônia Cecília em um artigo de Newton Stadler de Souza, no *Nicolau*: “Colônia Cecília, uma ilha anarquista no Paraná” (SOUZA, 1989). Este jornal marcou minha geração por criar um vínculo novo, moderno, com o nosso Estado, o que fazia com que nos sentíssemos paranaenses de uma forma contemporânea e cosmopolita. No artigo, Souza relacionava o anarquismo ao Paraná, me vinculando a esta experiência. Em meados dos anos 1990, já morando em Ponta Grossa, acabei fazendo a revisão do ensaio memorialístico de Cândido de Mello Neto (MELLO NETO, 1998) –, e assim me fiz descendente imaginário deste projeto utópico. Estavam estabelecidos os fios que me levariam àquele tempo na condição de eu ficcional.

O túnel até o passado se abriu novamente ao romancista quando li em algum lugar que o primeiro inventor de uma máquina para a escrita plenamente industrializável foi o padre paraibano Francisco João de Azevedo Filho, em 1859. A adesão a este padre se fez imediata, pois me considero produto de um curso de datilografia concluído em 1979, quando pude me dedicar às palavras em uma família de agricultores. Durante anos, convivi com a compreensão de que na trajetória do inventor nordestino havia algo que me representava.

Já a distopia *A segunda pátria*, uma história alternativa para as relações do Governo Vargas com o nazismo, fugiu a este padrão de gatilho narrativo, pois foi encomendada pela editora. Mesmo assim, busquei em minha sensibilidade ecos deste período, situações vividas na infância e no presente em que uma prática neonazista deflagra julgamentos capitais sobre a diferença. Neste caso, fui estimulado a achar o fio autobiográfico que me levasse a outra temporalidade.

Nestes três casos, menos intensamente no último, o escritor se deixou suggestionar por fatos que o conduziram a uma tentativa de compreensão maior. Se estas relações não tivessem se adensado, tudo teria permanecido como sensações vagas.

Viraram romances porque o pesquisador foi acionado. O que o escritor primeiramente sim aprende com o pesquisador é a usar estratégias para aproximar-se de um tema.

Estes três livros tiveram pré-projetos de escrita.

Um amor anarquista nasceu como proposta para uma bolsa da Fundação Guggenheim, em Nova York, em 2001. Resumi o que pretendia tratar no romance, descrevi as estratégias, apresentei as

justificativas. Ou seja, obriguei-me, pela força do edital, a ter uma visão macro do livro que um dia escreveria. Para *A máquina de madeira*, também preparei um projeto, nestes mesmos moldes, submetendo-o à Petrobrás. Nos dois casos, não obtive a bolsa e isso foi determinante para que eu escrevesse os livros, não só porque o insucesso funciona como desafio, mas principalmente porque eu tinha uma planta-baixa deles. Para *A segunda pátria*, fiz também um pré-projeto, intitulado “Deportações”.

Com o desenho pronto, o pesquisador dá uma ordem ao escritor: escreva!

Cada tema apresenta dificuldades próprias de abordagem. Sobre uns há muito material, sobre outros pouco ou quase nada. Alguns estão em idiomas que não dominamos. Outros foram retidos apenas oralmente. Enfim, para cada projeto há um desafio que afasta o pesquisador do centro pulsante onde se encontra a história que ele vai escrever e sobre a qual conhece muito pouco.

Seja em que contexto for, uma verdade se impõe. O romance nunca vai nascer dos episódios principais, o que o levaria a se transformar em mero resumo histórico. Se um romance renuncia a este sabor de vida vivida e se faz vida contada, ele se perde como literatura. O pesquisador, neste terreno, tem que manter sua sensibilidade afinada a fatos com algum motor metonímico. Cada cena, cada episódio e cada personagem escalados para o romance devem representar partes de um todo. Por meio deles, o leitor perceberá o passado, sem que sejam necessárias dissertações, explicações e resumos insossos.

O pesquisador, então, faz um plano de leitura que vai além do tema principal.

Tomarei como base a pesquisa para *A máquina de madeira*.

O centro inicial das leituras foram as biografias do Padre Azevedo e os verbetes e ensaios sobre ele e sobre sua invenção. Com isso, foi possível traçar um arco cronológico e geográfico. Mas não era suficiente para dar sangue e nervos ao personagem e muito menos para reviver cenograficamente aquele universo.

O segundo conjunto de material acessado foram os volumes de crônicas sobre o período, pesquisas sobre locais e episódios centrais (como a Exposição Nacional) e a busca de mais informações sobre a época no cotidiano dos jornais.

Também se fizeram necessárias leituras técnicas sobre filosofia, economia, relatos sobre as cidades em que se passaria a narrativa, tensões históricas e questões mais estapafúrdias relacionadas ao que fui descobrindo. Neste romance, por exemplo, li um livro científico sobre o cupim, pois este inseto é um eixo simbólico.

Estas pesquisas bibliográficas foram sendo transpostas

sucintamente a cadernos, onde o pesquisador toma suas notas e o romancista ensaia os primeiros saltos imaginativos. De tal forma que estas frases avulsas, dispostas pela ordem de leitura, crescem descontroladamente.

As anotações também indicam passagens em livros, artigos e sites, que deverão ser retomadas durante a escrita. A imagem que me fica destes cadernos é a de um pandemônio, com tudo misturado. Ao lado de uma frase que talvez seja aproveitada no relato, anotação já do romancista, aparece um trecho copiado do microfilme de um jornal pelo pesquisador. E uma não tem a menor relação com a outra.

Nesta fase, há um esboço feito a partir da leitura dos livros e documentos comprados pela internet ou simplesmente acessados por ela. Esgotadas tais fontes, é a hora da peregrinação pelos arquivos – no caso deste romance, empreendidas no Rio de Janeiro, em João Pessoa e Recife –, quando se tenta chegar mais próximo de documentos esquecidos ou pouco valorizados.

É quando poderemos encontrar alguma coisa que subitamente faça tudo ter um sentido, unindo, em nossa sensibilidade, os fragmentos coletados caoticamente.

O que guardar de tudo isso?

Em um texto sobre as relações entre ficção e história, Milan Kundera diz que o escritor deve se restringir ao essencial. O pesquisador, como um *bricoleur*, coleta todo material que encontra no seu percurso de pesquisa. O seu outro eu escolhe o que tem valor representacional. Kundera pensa o romance como um palco: “Eu me comporto em relação à História como o cenógrafo que monta uma cena abstrata com alguns objetos indispensáveis à ação” (KUNDERA, 2016, p. 44). No romance histórico, a cena não poderá ser tão abstrata, mas de época, obrigando-nos a buscar aquilo que chamei de peças metonímicas, que assumem o mesmo sentido do que o escritor tcheco elege como segundo princípio da arte do romance: “entre as circunstâncias históricas não guardo senão aquelas que criam para meus personagens uma situação existencial reveladora” (KUNDERA, 2016, p. 44).

E a partir delas que o escritor vai compor a sua história, unindo episódios, escolhendo locais, datas, ideias que valham para os seus personagens e, em algum sentido, para si próprio. Assim que localiza uma das situações anotadas em seu caderno, risca-a, porque ela deixa de pertencer ao plano do factual, para figurar, pela imaginação, como um todo.

As migalhas colhidas nas pesquisas devem assumir um papel de centralidade e, para isso, o ficcionista tem que se colocar inteiro na pele dos personagens. Nesta perspectiva, só surgem grandes romances

históricos quando não há distanciamento entre o escritor e os seres ficcionais vistos, segundo Kundera, como “egos experimentais” (KUNDERA, 2006, p. 42).

Esta fase não difere muito de uma pesquisa para escrever um ensaio, produzir uma tese ou fazer uma reportagem histórica. É o trabalho posterior com os fatos que delimita a atividade do romancista, afastando-o do desejo de fidelidade do pesquisador.

É próprio do escritor, entretanto, pesquisar com o corpo. Não basta saber coisas sobre um tempo e um lugar, há que se criar um contato direto, mesmo que ilusoriamente direto, com o universo retratado.

Entra nesta outra face de pesquisa um conhecimento, mesmo que turístico, de locais, para que o escritor possa se deixar marcar por acontecimentos mínimos, como um cheiro, um pôr do sol, uma paisagem urbana, um caminho que será percorrido pelo personagem etc. Mesmo que estes trajetos sejam inventados, o narrador que sou sente a necessidade de se perder pelos espaços onde transcorrerá a ação, criando uma intimidade contemporânea.

Com mapas antigos da cidade do Rio de Janeiro, refiz a pé a maioria dos trajetos que depois Padre Azevedo trilharia, ficcionalmente. Saí do Morro da Conceição rumo à Escola Técnica, passando por ruas que eram as de hoje e as de 1861, numa fusão temporal que me colocava no papel de dublê do personagem que estava criando. É com minhas pernas que ele caminhou por aquelas ruas, e guardei ainda, na hora da escrita, uma memória muscular destes deslocamentos.

Assim, há um desejo de veracidade que não passa pela fidelidade aos fatos, pois estes são alterados pela ficção. A verdade está nesta maneira de ambientar a ficção em espaços vividos, permitindo uma confusão mental em quem escreve, pois em vários momentos ele está se vendo em movimento, sentindo os cheiros que os seus personagens sentirão.

Todo um conjunto de ações é duplicado ficcionalmente, pois o que será escrito no livro foi experienciado antes na realidade, apesar do lapso de tempo.

É por estas experiências sensoriais que o pesquisador ajuda o escritor a dar veracidade ao que narra. Ele fala de algo que conhece, que interagiu com seu corpo, criando uma ilusão temporal. Ernesto Sabato, em *Heterodoxia*, fala deste procedimento de convocar o tempo pretérito:

“Quando Shakespeare apanha heróis da história, transforma em contemporâneos seus. Única forma de não erigir

marionetes que só existem no papel. Afinal de contas, o humano é eterno: o amor, a morte, o destino. A melhor maneira de fazer falar um personagem histórico como um ser vivente é fazendo-o falar como [...] contemporâneo” (SABATO, 1993, p. 133).

É com o corpo que enceno a vida que quero criar, me fazendo turista em visita a lugares literários de um livro que ainda vai ser escrito.

Eis as etapas prévias para se escrever um romance histórico.

Feitas estas aproximações ao universo social, geográfico e filosófico de um momento, o escritor poderia começar a escrita. Já tem sobre o que escrever, uma coleção de ninharias identificadas por seu olho de ver insignificâncias. Mas um romance que se queira formalmente verossímil apresenta duas dificuldades extras. Não se pode escrever na linguagem e no ritmo de obras que se passam no presente, próximas do escritor, nem naquela fixada nas obras literárias passadas, que hoje soam falsas e preconceituosas, pois ignoram os falantes.

A linguagem não será a dos estilos de época. Isso transformaria o livro em caricatura linguística de valores estéticos vencidos. Ao escrever um romance histórico, o autor é uma entidade contemporânea e não quer se valer de uma escrita com o falso sotaque de outros tempos. Um de seus dilemas é acercar-se dos falares.

Aqui entra novamente o pesquisador, que estabelece um projeto de “ouvir” pessoas não em seus textos literários, afetados pelos modismos, e sim em egodocumentos. A pesquisa que fiz para identificar um estilo mais próximo da oralidade se deu pela leitura de diários escritos sem intenções editoriais, anotações que não precisavam vir com um valor-ornamento, revelando os ossos da fala. A espontaneidade desses diários permitiu que eles não mentissem formalmente, constituindo-se não apenas em fontes de informações mais fidedignas, como também de uma linguagem sem estilo. A ausência de empáfia literária destes textos é o seu grande valor para o romancista que precisa representar pessoas em situações de fala e não máscaras de linguagem sendo acionadas. Escritos na correria de outras atividades, em cadernos que servirão apenas como memórias para obras futuras, revelando tudo que acontece uma vez que não têm um destinatário, os diários íntimos são “gravações” da fala de seus autores.

Eu me vali, para *A máquina de madeira*, dos diários de D. Pedro II, das cadernetas de viagem de Gonçalves Dias e do *Diário íntimo* do general Couto Magalhães. Nestas obras, vinham à luz termos populares, palavrões, confissões de desejos e de atos libidinosos, tudo em um

português à vontade, impossível numa obra com a responsabilidade de funcionar como literatura. Foi nestas anotações ligeiras que busquei o tom que não privilegia adornos, nascendo antes da negação deles. Por meio dos diários, percebi que a linguagem oral do século XIX, como léxico e como sintaxe, está mais próxima da fala contemporânea do que imaginamos, e só não nos apercebemos disso porque fomos condicionados pelos valores estéticos hegemônicos naquele período.

O estilo de meu livro vem da pesquisa feita nestes diários.

Faltava pouco agora para o escritor começar a escrever.

Ele só vai ter que encontrar o ritmo adequado para o livro. Se o romance se passasse no período modernista, teria que acelerar a narrativa. Como se passa no início das estradas de ferro, o ritmo tem que ser mais lento, mas já prevendo a velocidade industrial, anunciada pela primeira Exposição Nacional. A história pertence a um tempo de mudanças e a máquina de escrever acabaria como sinônimo de rapidez.

Cabe ao escritor/pesquisador levantar estes dados e tentar demonstrar isso estruturalmente. Assim, ele define que a primeira parte do romance, a história do padre e as dificuldades de construção de seu modelo, será mais arrastada, com a transcrição de anúncios da época (meio modificados) que quebram o fluxo narrativo, e terá um número maior de página, para que o andamento fique bem fixado no compasso da leitura. O leitor deverá sentir que as coisas são mais vagarosas ali. Na segunda parte, após a industrialização da máquina de escrever, período da velhice do padre, o tempo se acelera e tudo acontece de uma vez. A passagem da era colonial para a industrial fica assim sugerida.

Com estas definições, o romance já existe como virtualidade.

Desde o título deste ensaio, estou entendendo a relação entre o pesquisador e o escritor como produtiva, mas conflituosa. Até aqui, o pesquisador, com suas estratégias de abordagem do material de pesquisa, foi útil. Ele identificou temáticas, selecionou linguagens e estruturas, preparando o terreno para o escritor. Na hora de escrever, ele se torna um perigo. Pode querer usar o jargão ou explicar fatos históricos, discursando para quem vai ler. O pesquisador é uma voz que quer se manifestar de forma redundante, enquanto o romance é um território em que o leitor tem que achar caminhos, devendo o escritor confiar na sua capacidade de criar relações inconscientes, subterrâneas, que sejam maiores do que as informações históricas, e que possam representar este período de uma forma complexa e móvel, buscando não o factual, mas um teor ficcional de verdade.

O romance não é um lugar da informação. Esta só serve como estopim para os dramas que estão ocorrendo e sobre os quais pouco

sabemos. O romancista tem que se fazer desinformado, percorrendo o passado como alguém que o desconhece e se assustar com a morte de personagens que ele sabe exatamente quando e como morreram. Levar esta experiência de surpresa ao leitor é uma tarefa mais de encenação do que de dissertação.

Neste momento, a sua vocação de pesquisador precisa ser silenciada. Ela já lhe legou o seu melhor. A partir de agora, e durante toda a escrita, o romancista é um homem sozinho, atordoado, perdido num século que não é o seu. Deve confiar na sua capacidade demiúrgica de reerguer um mundo do qual só restam ruínas existenciais.

O pesquisador será silenciado. E os impulsos da intuição, que estavam no início do processo de escrita, retornam muito mais fortes. Os sinais de uma existência finda, meramente documental, vão dar corpo a um passado imaginário que experimentamos como presente. Se não houver este efeito sobre o leitor, o romance histórico não se efetivou e o que temos é uma reportagem. Esta suspensão temporal é o teste da ficcionalidade literária. Sem ela, a narrativa repele o leitor, separando o que aconteceu num outro então do que está acontecendo agora. No romance histórico, o que aconteceu no passado experimental (inventado) está acontecendo neste exato momento.

REFERÊNCIAS:

D. PEDRO II. *Diário da viagem ao norte do Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1959.

D. PEDRO II. *Diário de 1862*. Rio de Janeiro: Anuário do Museu Imperial, 1956.

D. PEDRO II. *Viagem a Pernambuco em 1859*. Recife: Arquivo Público Estadual, 1952.

DIAS GONÇALVES, Antônio. *Gonçalves Dias na Amazônia: relatórios e diário de viagem ao rio Negro*. Rio: ABL, 2001.

JOLLES, Andrés. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1970.

KUNDERA, Milan. *A arte do romance*. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *Diário íntimo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. Trad. Samuel Titã Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MELLO NETO, Cândido de. *O anarquismo experimental de Giovanni Rossi*. 2ª edição. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 1998.

MELO NETO, JOÃO Cabral. *Poesias completas: 1940-1965*. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi: Un día en la vida*. Barcelona: Anagrama, 2017.

SABATO, Ernesto. *Heterodoxia*. Trad. Janer Cristaldo. Campinas: Papyrus, 1993, p. 133.

SANCHES NETO, Miguel. *A máquina de madeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANCHES NETO, Miguel. *A segunda pátria*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

SANCHES NETO, Miguel. *Um amor anarquista*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUZA, Newton Stadler. “Colônia Cecília, uma ilha anarquista no Paraná”, in *Nicolau* n. 24. Curitiba: Secretaria de Estado de Cultura, junho de 1989.

A CRÍTICA DA COMUNICAÇÃO MIDIÁTICA NO ROMANCE: DE EÇA DE QUEIRÓS A SARAMAGO

Orlando Grossege ¹

A atividade de escritor insere-se na vida cultural e social da sua época. A partir do século XIX, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa criaram um novo contexto para a produção literária no âmbito da indústria cultural, ocasionando atitudes que oscilavam entre a contaminação e a rejeição. É a partir deste momento que a escrita literária entra também em diálogo com os jornais e, posteriormente, com a rádio, a cinematografia e a televisão. No âmbito desse diálogo, a literatura exerce muitas vezes uma crítica dos efeitos políticos e sociais provocados pela comunicação midiática. É sob esta perspectiva duma pedagogia da mídia que abordaremos duas obras canônicas da literatura portuguesa, *Os Maias* (1888) e *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984).

No cânone da literatura portuguesa, *Os Maias* de Eça de Queirós é certamente o texto que maior esforço de leitura exige, tornando-se, por isso, objeto predileto de livros de apoio, entre os quais destaca-se, historicamente, *A Introdução à leitura d'Os Maias* (Reis, 1983), com múltiplas reedições. Atualmente, a maioria dos leitores que querem evitar a leitura do texto original contenta-se com apostilas, impressas ou *on-line* e parcialmente derivadas do mencionado livro de Carlos Reis, que bastam para dar as respostas certas às perguntas sobre elementos da história, técnica narrativa e figuras de estilo. Na recente reedição revista (REIS, 2013)², o entretanto famoso queirosiano não deixa de advertir que, de modo algum, as análises substituem “o encantamento e a sedução que a *presença real* (...) d'Os Maias constitui, na vida dos que amam a literatura, fazem da leitura uma sempre renovada descoberta (...)” (REIS, 2013, p.7). Na nossa opinião, o fato de poucos alunos do Ensino Secundário lerem *Os Maias*, da primeira até à última página, não desrespeita a dignidade de um dos maiores romances da Literatura Portuguesa. É um comportamento perdoável no contexto atual dos hábitos de consumo midiático. Menos perdoável é continuarmos fingir

1 É filólogo alemão , romanista , germanista , hispanista , lusitano , tradutor e autor. É o fundador do Departamento Alemão na Universidade do Minho e é considerado um conhecedor da vida e obra dos autores Eça de Queiroz e José Saramago .

2 É o volume 7 da edição *Eça Agora* lançada para comemorar os 40 anos do *Expresso*. Para além de uma reedição de *Os Maias* em três volumes, publicam-se as narrativas de seis autores contemporâneos (José Luís Peixoto; José Eduardo Agualusa; Mário Zambujal; José Rentes de Carvalho; Gonçalo M. Tavares; Clara Ferreira Alves) que foram convidados “a escreverem textos que vão transportando a narrativa desde a cena que encerra *Os Maias* até aos dias da fundação deste semanário, em 1973” (CADETE & OVÍDIO, 2013, vol. 4, p.25).

a leitura completa de um livro de ficção literária de aproximadamente 500 páginas como *fetich*e de programas educativos, sabendo que esta só acontece em casos excepcionais.

Com efeito, foi o próprio Eça que chamou o seu romance “uma coisa extensa e sobrecarregada”, admitindo, contudo, que contenha “episódios bastante toleráveis” (QUEIRÓS, 1983, I, p. 480). Nesse sentido, em carta de 12 de junho de 1888, recomendou ao seu amigo Oliveira Martins, apenas folhear os dois volumes de *Os Maias* por serem “volumosos de mais para ler” (QUEIRÓS, 1983, I, p. 480), propondo uma leitura seletiva com as seguintes indicações concretas:

Recomendo-te as cem primeiras páginas; certa ida a Sintra; as corridas; o desafio; a cena no jornal *A Tarde*; e, sobretudo, o sarau literário. Basta ler isso, e já não é pouco. Indico-te, para não andares a procurar através daquele imenso maço de prosa (QUEIRÓS, 1983, I, p. 480).

Perante esta recomendação, *Os Maias* deve ser entendido como um romance que interage com a cultura da mídia que, já no seu tempo, privilegiava a leitura descontínua e parcial. Em sintonia com a evolução europeia do fim do século XIX, *Os Maias* pode ser considerado um *romance de conversação* (vd. Grossegeesse, 1991), no qual, a narrativa é continuamente interrompida e diluída por quadros da vida social da alta sociedade lisboeta – alguns deles recomendados na carta a Oliveira Martins – nos quais domina a representação de conversas, portanto, do *discours de loisir* (ZIMA, 1980) da época.

Desde a sua juventude, o próprio Eça adquiriu uma consciência nítida relativamente à decadência da leitura intensiva como consequência natural da vida cultural sob as leis do mercado e perante o advento da indústria da imagem tecnicamente reproduzida (a gravura³, a fotografia, a cinematografia). Ao longo do século XIX, a literatura foi coabitando com a mídia, sobretudo com as diversas formas de imprensa e do audiovisual (ópera, opereta, teatro). O folhetim é um espaço privilegiado desta coabitação no qual também se estreou o jovem Eça como escritor⁴. Misturando informação, crítica e entretenimento (vd. OUTEIRINHO, 2000, p.87), procurava-se atingir um público interessado numa leitura do espetacular, na qual se prenuncia o *zapping* da posterior cultura audiovisual, por sua vez numa

3 Repetidas vezes, Eça faz referência às edições ilustradas de obras-primas da literatura ocidental por Gustave Doré.

4 Referimo-nos aos breves textos, de difícil caracterização, publicados na *Gazeta de Portugal* (1866-67), posteriormente coligidos sob o título *Prosas Bárbaras*. Para uma análise contextualizada, consultar a introdução de Carlos Reis e Ana Teresa Peixinho à edição crítica *Textos de Imprensa I* (QUEIRÓS, 2004).

fase de declínio perante os hábitos criados pela hipermídia (BUGAY & ULBRICHT, 2000), potenciando a leitura não linear numa fusão de textos comuns, sons, animações e vídeos.

O romance *Os Maias* abrange precisamente uma reflexão sobre a evolução da cultura da mídia no século XIX. Propomo-nos à exploração pedagógica desta dimensão, no intuito de articular a experiência da leitura com a vivência quotidiana atual. Esta dimensão do diálogo da escrita com a cultura da mídia ainda está ausente da *Introdução à leitura d'Os Maias*, onde aprendemos que neste romance a visão determinista e o universo da ficção naturalista são subvertidos pela ideologia do trágico, condensada na irrupção do incesto fraternal (Reis, 1983, pp.167-172). Para Carlos da Maia, identificado como personagem trágica que se crê superior (*hybris*), “o absurdo de uma intriga inexplicável à luz de uma argumentação lógica destrói essa ilusão de segurança tão adequada a um século até certo ponto cientificamente eufórico e plenamente convencido de que o progresso técnico e social poderia ignorar a arbitrariedade transcendental” (REIS, 1983, p.170; REIS, 2013, p.123). Consideramos essa visão não só redutora, mas também, em certa medida, deformadora, por dois motivos principais:

(i) não se pode considerar a ação das personagens elemento central do romance. A hipertrofia das conversas das personagens que dilui a ação (os casos de adultério, e só na parte final: o amor incestuoso, revelado como tal a partir do capítulo XVI) é um fato indiscutível, lamentado como defeito principal da composição mal proporcionada – menos pela crítica do que por gerações de leitores, obrigados a ler a obra consagrada;

(ii) não se pode estabelecer uma ligação direta entre a ação do incesto e a definição do romance como texto que expresse a descrença no Realismo/Naturalismo⁵. Em primeiro lugar, também acontece a irrupção do insólito (do mítico), concretamente do incesto, na prática literária naturalista⁶. Em segundo lugar, na verdade, nunca houvera, por parte de Eça de Queiroz, uma crença estável no Realismo/Naturalismo nem uma confiança na visão determinista; mais importante é a sua crítica da manipulação pelos *opinion leaders* na cultura da conversação que interage com a mídia da época, tal como podemos observar num artigo destinado ao jornal *A Renascença*, publicado em fevereiro de 1878:

5 Utilizamos o termo “Realismo/Naturalismo”, tendo em consideração a sobreposição dos dois conceitos criados na vida literária francesa nos processos de recepção na Península ibérica, originando contaminações que não respeitam a distinção conceitual dos termos na cultura de origem.

6 *Vd.* a temática do incesto em *La Curée*, de Emile Zola, publicado inicialmente no folhetim de *La Cloche* (1871), contudo interrompido alegando a imoralidade do texto.

Pela aceitação passiva das opiniões impostas, pelo apagamento das faculdades críticas, por preguiça de exame – o público vê como lhe dizem que é. Que amanhã o *Diário de Notícias*, ou outro órgão estimado, declare que o Hotel Aliança, ao Chiado, é uma maravilhosa catedral gótica, que insista nisto na local e no folhetim – e numa semana o público virá fazer no Largo do Loreto semicírculos extáticos e *verá*, positivamente *verá*, as ogivas, as rosáceas, as torres, as maravilhosas esculturas do Hotel Aliança (QUEIRÓS, s/d, p.27).

A partir desta crítica da percepção manipulada, Eça desenvolve uma estética *sui generis*, que, sobretudo, decorre do diálogo com a opereta offenbachiana, relevante não só para *As Farças*⁷, mas também para a escrita literária. Assim, referências a Jacques Offenbach também não podiam faltar no volume inaugural de um ciclo chamado *Cenas da Vida Portuguesa* ou *Crônicas da Vida Sentimental* que não se chegou a realizar como tal. O romance em questão, só postumamente publicado e ainda largamente em rascunho, seria o estudo de um “drama excepcional”, conforme as palavras do autor numa carta ao editor Chardron, acerca do projeto global do ciclo. Escreve Eça, em Novembro de 1877:

Para produzir, porém, um alto grau de interesse – é necessário dar-lhes diversidade. Assim, alguns [volumes] pintarão costumes gerais da nossa sociedade [...]. Outros serão o estudo de alguma paixão ou drama excepcional: assim *A Genoveva* é o incesto; [...]. (apud LIMA, 1987, p.199)

Portanto, joga-se aqui com as expectativas do público de reencontrar casos que correspondam à ‘realidade’ apresentada nas *actualidades* dos jornais, narradas de forma dramática ou, antes, melodramática⁸. Os diferentes títulos propostos para este primeiro volume, entre *O Desastre da Travessa do Caldas*, *O Caso Atroz de Genoveva*, *O Desastre da Rua das Flores* e, finalmente, *A Tragédia da Rua das Flores*, imitam claramente as *manchettes* apregoadas pelos ardinias⁹. Por outro lado, joga-se ainda com as expectativas dos leitores enquanto público de teatro (Trindade, Dos Condes) e ópera (São Carlos), uma vez que a relação de amor incestuoso “começa precisamente no Teatro da

7 É sobre esta produção em parceria com Ramalho Ortigão que o citado artigo versa. Sobre o papel de Offenbach, *vd.* o estudo social d’*As Farças* de 1871, logo na primeira edição, com destaque para a análise dos processos comunicativos no microcosmo do teatro.

8 Uma estratégia já utilizada por Eça de Queirós e Ramalho Ortigão aquando da criação de *O Mistério da Estrada de Sintra* (1870) como “jogo mistificador desenvolvido no periódico entre noticiário e folhetim” (MONTEIRO, 1985, p.17).

9 Os ardinias são vendedores de jornais de rua que apregoando a notícia chamavam a atenção do potencial cliente. É uma figura muito retratada por artistas e muito popular pela sua exposição pública que nos anos 80 do século XX deixou de existir.

Trindade durante uma audição do *Barba-Azul*, cuja atmosfera irá presidir a continuação do romance (trata-se verdadeiramente de um romance-opereta!) e predominará quase até ao trágico desenlace” (CARVALHO, 1993, p.124). A recepção produtiva da estética da opereta offenbachiana, por parte de Eça, engloba assim uma crítica das relações de comunicação e da mídia na alta sociedade lisboeta. É neste contexto que nos devemos interrogar sobre a função da ação do incesto.

Sabemos que Carlos Reis afastou-se da visão inicialmente desenvolvida (REIS, 1978). Contudo, a fortuna pedagógica da *Introdução à leitura d’Os Maias* persiste, como o demonstram os livros de apoio onde se continua a afirmar que a irrupção do incesto fraternal tem a função de subverter a ilusão de segurança no determinismo e progresso científico, explicando assim “todo este cuidado e importância da problemática do trágico” por um Eça “descrente dos valores da estética naturalista e dos pressupostos ideológicos que a enformam” (CABRAL, 1997, p.37). Para além de facilitar a esquematização de épocas ou fases da história da literatura, esta persistência deixa entrever um subtexto que está em sintonia com o discurso tradicional da identidade portuguesa, privilegiando a força do *fatum* face à problematização concreta da realidade social. Daí a separação da “intriga do incesto” da “crónica de costumes” até ao extremo: “Há entre os dois níveis uma relação de independência” (CABRAL, 1997, p.34). O próprio Carlos Reis não vai tão longe ao afirmar que o “epílogo ideológico (...) abarca o nível da intriga e o da crónica de costumes: desiludidos por uma existência marcada pela tragédia e também pelo falhanço social, a Carlos e a Ega resta a opção do fatalismo que é, ao mesmo tempo, a da descrença nas suas próprias potencialidades” (REIS, 1983, p.172; REIS, 2013, p.125), o que abre a possibilidade de interpretações alegóricas (*vd.* MOURA, (1983)).

Concordamos com Jacinto do Prado Coelho quando fala da “inserção do insólito do incesto (trágico, sim, mas sob o prisma oitocentista, romanesco, folhetinesco também) na trivialidade do quotidiano, na prosa chã da comédia lisboeta” (COELHO, 1976, pp.182-183). No entanto, o que assim fica concebido em termos da poética de Victor Hugo no famoso *Préface de Cromwell*, acaba por ser purificado. Salva-se, assim, o trágico da ameaça de ficar dissolvido “pela ironia ou pela censura crítica”, concluindo este autor que “o trágico subsiste n’*Os Maias* como um dos valores estéticos maiores” (COELHO, 1976, pp.182-183). Depois de Jacinto do Prado Coelho, é Ofélia Paiva Monteiro (1990) quem compreende o elemento do incesto no âmbito de uma poética do grotesco romântico, num sentido mais amplo:

O efeito do grotesco está precisamente neste jogo entre o trivial e o enorme, o corriqueiramente acontecível e a catástrofe absurda e fatal, revelador das potências obscuras ou malignas que se ocultam sob a fachada do quotidiano mais vulgar (MONTEIRO, 1990, p. 28).

Para além da irrupção do evento insólito, no meio da trivialidade do quotidiano, persiste a ideia da deturpação do trágico pela mídia (o folhetinesco, o melodrama), já presente em Prado Coelho, que lembra os títulos propostos por Eça para o primeiro volume das *Cenas da Vida Portuguesa*. O contexto desta deturpação é a configuração manipuladora do quotidiano pela mídia, no intuito de tornar este quotidiano menos trivial através da sua transformação em conversação e espetáculo. As atenções que um evento ou um indivíduo conseguem suscitar tornam-se numa moeda de valor comum. Contrariamente ao entendimento da economia como uma área limitada à economia do dinheiro e de bens materiais, Georg Franck (1998, p.22) transfere-a aos bens imateriais, cujo único pressuposto é a eficácia na satisfação de desejos e necessidades, funcionalizada através de sistemas de comunicação.

Por isso, em vez da poética do grotesco, a nossa proposta de leitura parte da consciência crítica queirosiana acerca desta realidade social no espaço reduzido do “Passeio, café e ópera, também Parlamento e touradas” que se tornam “instrumentos equiparáveis de satisfação de necessidades de divertimento e *exibição do eu*”, conforme a abordagem de Mário Vieira de Carvalho (1993, p.71). Trata-se de uma posição crítica aprendida através da recepção das operetas de Offenbach, sobretudo *La Grande-Duchesse de Gérolstein* (1867), que nos leva – hoje – a uma leitura de *Os Maias* a partir da sociologia da mídia. Tal leitura é ausente dos planos do Ensino Secundário¹⁰. O interesse didático, focado na tragédia clássica, enobrece, sem dúvida, o romance (para além de recordar aos alunos os ingredientes necessários), mas também ofusca a crítica do relacionamento entre indivíduo, mídia e realidade sob as leis do “capitalismo mental” (FRANCK, 1998). Essa crítica permeia o romance que culmina no incesto, depois da narrativa de casos de adultério que valorizam os seus participantes no *discours de loisir* (Zima, 1980, p.116), como se fosse no *facebook*. Este tipo de discurso cinge-se à troca de semas valiosos conforme a “economia das atenções” (Frank, 1998), sem relacionamento maior com a realidade social fora deste espaço de lazer. A catástrofe, individual e coletiva, consiste na

9 Significativamente, as abordagens sociológicas de Isabel Pires de Lima (1987) e Mário Vieira de Carvalho (1993) ou são omissas ou aparecem somente nas referências bibliográficas dos livros de apoio.

incapacidade de desencadear uma ação que transcenda o espetáculo contínuo da exibição narcisista de indivíduos em competição.

Sob estas circunstâncias, o que está em causa não é o evento do incesto em si, mas sim o problema da sua comunicação no seio da sociedade representada: é a incapacidade de comunicar a catástrofe absurda no espetáculo transformador do quotidiano e através de uma linguagem deformada pela mídia. Isto produz efeitos grotescos, porque o discurso se esgota em duas estratégias principais: a dramatização e a banalização, ambas causando uma espécie de outra tragédia. A anagnórise tem a funcionalidade de revelar a incapacidade de transmitir um evento que requer ação e, portanto, uma comunicação direccionada para a ação que rompe com o *discours de loisir*. Neste drama, o *hybris* diz respeito não tanto a Carlos da Maia, incapaz de abdicar do amor incestuoso mesmo depois de tomar conhecimento, mas, sobretudo, ao seu amigo, o *dandy* João da Ega. Precisamente esta personagem privilegiada, tão segura da sua competência comunicativa, conseguindo, graças ao seu *esprit* e à sua ironia, mais atenções do que o político (Conde Gouvarinho) e o poeta (Alencar), revela-se incapaz de comunicar um fato que extravasa as intrigas e escândalos criados e funcionalizados na economia das atenções. Repare-se como Ega ainda é obrigado a entrar numa conversa sobre política (centrada na exibição de Alencar como poeta socialista) depois da revelação do “segredo terrível” (QUEIRÓS, 2017, p.612) na conversa casual com o sr. Guimarães depois do sarau (QUEIRÓS, 2017, p.604-609). A prova do incesto reduz-se ao “embrulhozinho” (fala de sr. Guimarães; (Queirós, 2017, p.612), ao conteúdo da banal caixa de charutos deixado nas mãos de Ega que se interroga sobre o seu dever de comunicar o incesto, sentindo-se incapaz de testemunhar a relação amorosa de Carlos e Maria Eduarda e “saber que esta sordidez de pecado era obra do seu silêncio” (QUEIRÓS, 2017, p.613). Por outro lado, também não teria “coragem de entrar ao outro dia no quarto de Carlos e dizer-lhe em face – «Olha que tu és amante de tua irmã»” (QUEIRÓS, 2017, p.613). Entrando no Ramalhete, Ega é confrontado com a ‘realidade’, precisamente pela ausência noturna de Carlos. Perante “o leito intacto” (QUEIRÓS, 2017, p.613), projeta uma animalidade sem sublimação possível:

Então a ideia que Carlos estava àquela hora na Rua de S. Francisco, dormindo com uma mulher que era sua irmã, atravessou-o com a cruel nitidez, numa imagem material, tão viva e real, que ele viu-os claramente, de braços entrelaçados, e em camisa... Toda a beleza de Maria, todo o requinte de Carlos desapareciam. Ficavam só dois animais, nascidos do mesmo ventre, juntando-se a um canto como cães, sob o

impulso bruto do cio! (QUEIRÓS, 2017, p.613).

É esta queda do sublime que lhe demonstra a necessidade de *comunicar*, de modo urgente e inevitável e não contaminado pelo *discours de loisir*, sentindo ao mesmo tempo a sua incapacidade de “destruir-lhe a felicidade e a vida com a revelação do incesto” (ibidem): “(...) Outro que lho dissesse! (...) Mas o desgosto supremo da vida de Carlos não viria de palavras caídas da sua boca!...” (ibidem). O *dandy* João da Ega, tão eloquente nas conversas e capaz de atrair todas as atenções com as suas piadas e os seus paradoxos, emudece e fica furioso pelo fato de se confrontar com uma situação não manipulável, rebaixando o segredo do incesto ao mesmo nível dos seus dissabores financeiros: “– Sebo, tudo se junta!” (idem, p. 614). É significativo que Ega pense no administrador Vilaça como a pessoa adequada de comunicar o incesto (idem, p. 622). Para tal tarefa, parece-lhe ideal o discurso racional do capitalismo burguês, aparentemente afastado do *discours de loisir*.¹¹ Ega é incapaz de revelar o incesto a Maria Eduarda (idem, p.663-665), deixando-a com a caixa de charutos nas mãos para descobrir ela própria o segredo. Lá fora, no espaço urbano, Ega recupera logo a sua facilidade não só de análise distanciada mas também de banalização: “É uma situação de viúva bonita e rica, terminou ele por dizer alto no coupé. Há pior na vida” (idem, p.666). Ela parte de comboio na Estação Santa Apolónia, protegida por Ega da curiosidade dos transeuntes¹² e do Neves, jornalista d’*A Tarde* e conselheiro do Tribunal de Contas:

– Quem é?

Ega arrastou-o pela plataforma, para lhe deixar cair no ouvido, já muito adiante, tragicamente:

– Cléopatra!” (idem, p.668)

Neste episódio da partida, Ega recupera a capacidade de brincar com a dramatização, com a criação de eventos midiáticos, precisamente em diálogo com o Neves, com quem Ega tinha negociado a publicação da declaração de Dâmaso, chamando-a um “colossal documento de cobardia humana” (idem, p.559). Esta negociação ocorre precisamente no meio de uma conversa na redação d’*A Tarde* – o capítulo XV, cuja leitura Eça recomendou ao seu amigo Oliveira

¹¹ Nisso já reparou António José Saraiva (1946, p.98).

¹² Entre os quais o administrador Vilaça: “parecia-lhe uma rainha de romance” (idem, p.668), para depois comentar com Ega, num tom muito coloquial: “– (...) Caramba, bela mulher! Dá-nos uma bolada, mas é uma soberba praça!” (ibidem)

Martins – que culmina numa crítica dos jornais em Portugal. Diz Ega:

Nós somos incompetentes. Nós estamos bestializados pela notícia do sr. conselheiro que chegou ou do sr. conselheiro que partiu, pelos *High-lifes*, pelas amabilidades dos donos da casa, pelo artigo de fundo em descompostura e calão, por toda esta prosa chula em que nos atolamos... (idem, p.571).

O “gesto obsceno” (idem, p.668) que o Neves atira a João da Ega, disfarçadamente, enquanto o comboio parte, realça de forma significativa a presença deste representante da mídia após o drama da comunicação falhada. A aflição momentânea de Ega, rapidamente superada, adquire assim uma dimensão meta-discursiva. Surge a dúvida acerca da própria capacidade comunicativa de *Os Maias* como texto literário. Sendo um *romance de conversação* que representa, nas conversas abundantes, o *high life* de Lisboa, quais as possibilidades de transmitir ao leitor a crítica do *discours de loisir*, não dispondo de outro tipo de linguagem?¹³ Não há dúvida que Eça possui plena consciência da decadência da linguagem; daí a crítica discursiva da alta sociedade, e nomeadamente da mídia, com a qual ele próprio, como membro da alta sociedade e autor, colabora – um dilema discursivo (vd. Grossegeisse, (1991), p.247).

Numa leitura no sentido de pedagogia da mídia, podemos comparar o universo ficcional de *Os Maias* com um espetáculo televisivo como o *Big Brother*, nomeadamente o *Big Brother dos Famosos*. Com isso, não se pretende conspurcar a dignidade dum texto considerado dos maiores da Literatura Portuguesa. O objetivo é outro: despertar a reflexão sobre o relacionamento entre o sujeito, a mídia e a realidade através de uma leitura de *Os Maias* que pode ser parcial, mas deve ser intensiva. Procuramos estabelecer comparações, através de mais de um século, neste relacionamento: tanto o romance queirosiano quanto a chamada ‘telenovela em tempo real’ oferecem representações das complicitades, atritos, relações amorosas dum grupo restrito de pessoas num espaço mais ou menos fechado, no entanto, observado por um público de fora que tem um interesse de *voyeur* na vida social e íntima deste grupo. Ao fazermos esta comparação, focamos unicamente a representação ficcional, deixando de lado a dimensão crítica que caracteriza *Os Maias* e que constitui o seu dilema discursivo. A comparação – que não desenvolverei – deve levar a uma compreensão histórica: o *Big Brother* totalitariza as condições da economia das atenções que no século XIX existiram nos espaços restritos da exibição do eu. O neologismo realça a banalização do totalitarismo no seio de uma

¹³ É nesta linha de pensamento que nos devemos interrogar sobre a revalorização do velho poeta Alencar, no capítulo final do romance.

ditadura midiática que tende a esvaziar o sistema democrático. Sob o controle audiovisual onipresente, diluem-se não só as fronteiras entre o público e o privado, mas também entre privado e íntimo. Sob a dominância do *discours du loisir*, o drama fica banalizado e a banalidade dramatizada, abafando a possibilidade de qualquer acontecimento ‘real’, isto é: de um evento não manipulado pela troca de semas valiosos. A impossibilidade de comunicar o incesto faz-nos refletir sobre a nossa perda da realidade fora da realidade transformada pela mídia em espetáculo no qual imergimos com a condição coletiva de *voyeurs*, potenciada através dos *hipermídia*. Através do *facebook* e outras redes sociais, participamos num *Big Brother* que adquire dimensões onipresentes.

Concluindo, a proposta de leitura parcial e intensiva do romance está estreitamente ligada à vivência quotidiana atual: o jovem leitor deve chegar a sentir a atualidade da aporia dos discursos representados pelas personagens (o *dandy*, o político, o poeta), e até da própria linguagem narrativa. Todos são dominados pelo *discours du loisir*; não existe relacionamento da ação com a realidade fora do espaço de lazer definido pela dominância desse discurso. O “drama da impossibilidade da tragédia” (GROSSEGESSE, 1991, p. 235) deve ser encarado como uma questão mais atual do que nunca: não existe uma nova linguagem (e, atenção, vamos muito além da crítica do palavrão, do calão e da obscenidade) capaz de superar a deformação da realidade pública, privada e até íntima pela mídia, na qual colaboramos diariamente como utilizadores das redes sociais e telespectadores de *reality shows*. É uma lição ausente dos planos do Ensino Secundário que negligencia a crítica da indústria da cultura (“Kritik der Kulturindustrie”) no sentido de Theodor W. Adorno, e ignora o alerta de uma prevenção contra o “narcisismo colectivo” aliado ao “fetichismo da técnica” (atualmente, das tecnologias digitais), a fim de que Auschwitz não possa acontecer mais (ADORNO, 1977, p. 686-689). Perante a banalização hedonista do totalitarismo no *Big Brother* e noutras hibridizações, entre *reality shows* e concursos de autoexibição, a capacidade de reflexão sobre a comunicação midiática adquire uma responsabilidade ainda maior.

Na mesma linha de abordagem propomos uma leitura de *O ano da morte de Ricardo Reis*. Tal como no caso de *Os Maias*, a crítica de práticas pedagógicas é o nosso ponto de partida. Os respetivos textos de apoio para os alunos de ensino secundário servem para eles darem as respostas certas sobre as relações intertextuais do romance saramaguiano, sobretudo com *Os Lusíadas* de Camões e a poesia do heterónimo pessoano Ricardo Reis¹⁴. Assim, o texto literário é instrumentalizado

14 Por exemplo, “Explicitação das relações intertextuais: Saramago, leitor de Camões,

para a afirmação do cânone de literatura portuguesa. Em vez disso, partimos da relação intermedial do romance com *Morte a Veneza / Death in Venice*¹⁵, que se torna mais complexa pelo facto de Luchino Visconti transpor para celuloide a famosa novela *Der Tod in Venedig* (1912), de Thomas Mann, numa “recriação hipertextual” (TESTA, 2002, p.183-84), caracterizada por um engendramento livre a partir de um ‘original’.

Começando pela chegada à Veneza, o filme omite os primeiros dois capítulos do texto de Mann, criando uma estrutura cronologicamente contínua, de maior simetria e densidade, interrompida por sete *flashbacks*¹⁶ que reescrevem, com liberdade, a história anterior. Visconti introduz elementos e personagens adicionais¹⁷ retirados, parcialmente, do posterior romance *Doktor Faustus* (1947), o que confirma uma “leitura retrospectiva” (TACCHERI, 1997). Deste modo, o filme reinterpreta a identidade do escritor Gustav von Aschenbach à luz do compositor Adrian Leverkühn, e, com isto, reflete a própria mudança de Thomas Mann da exaltação do esteticismo burguês à sua condenação, considerando-o responsável pela adesão da burguesia culta ao nazismo (TACCHERI, 1997, p.362). Indo além das consequências desta reinterpretação na própria narrativa fílmica que – portanto – diverge da novela de Mann¹⁸, e deixando de lado as questões de ‘fidelidade’ que foram amplamente discutidas, devemos interrogar-nos em que medida *O ano da morte de Ricardo Reis* prossegue, regressando ao texto literário, a politização da visão estética que o espectador informado pode detetar na adaptação cinematográfica.

Quanto à personagem principal, Visconti apropria-se ainda

Cesário e Pessoa com apresentação de quadros comparativos” no livro de apoio de Ana Paula Arnaut (2017).

15 A partir daqui, o título do filme (1971) só em italiano, não obstante da sua maior comercialização em versão inglesa, para não confundir com *Death in Venice* (1973) de Benjamin Britten. Com a limitação do nosso estudo a Mann e Visconti não se exclui a receção da referida ópera por Saramago. Todas as citações de textos em italiano e inglês aparecem na tradução do autor deste estudo.

16 Para além dos *flashbacks*, aparecem uma ação imaginada (Aschenbach alertando a família polonesa sobre a epidemia), numa espécie de *flash-forward* [V 43], e uma sequência onírica (fracasso público como compositor) [V 50]. A análise comparativa sistemática de Maria Uropcová (2008) reproduz em anexo o guião de Visconti & Badalucco (1970), em versão alemã. Citaremos o guião sob a sigla de V, utilizando a numeração das 57 cenas que compõem o filme *Death in Venice / Morte a Veneza*.

17 Destacamos a motivação inicial da viagem (conselho do médico) [V 4], o amigo Alfried que discute com ele questões de arte [V 9, 18], o idílio familiar com esposa e filha numa paisagem montanhosa [V 29], alegoricamente cortado por uma repentina tempestade que anuncia a morte da filha [V 45], e a procura de satisfação sexual com a prostituta Esmeralda [V 36].

18 A presença de *Doktor Faustus* como pre-texto do filme, invocada logo no início pelo nome do navio *Esmeralda*, é analisado em Vaget (1980), Taccheri (1997) e Hutchison (2000), entre outros.

da inspiração parcial de Thomas Mann em Gustav Mahler. Isto possibilita – para além de reinterpretar o protagonista à luz de Mahler/Mann¹⁹ – a integração significativa da música do compositor austríaco no *soundtrack* e, com isto, uma reflexão sobre a própria condição plurimedial do cinema por parte de Visconti. Em vez de compositor, o Aschenbach ‘original’ da novela é um célebre e recém-nobilitado escritor de cinquenta e poucos anos, que aderiu a um conceito de arte na tradição da antiguidade clássica, afastado da realidade vivida no presente. Trata-se de uma espécie de alter-ego do ‘autor’ Thomas Mann²⁰ que se aproxima da construção pessoal do heterónimo Ricardo Reis, poeta de postura estoico-epicurista, para quem é “sábio (...) o que se contenta com o espectáculo do mundo”²¹. Saramago concede-lhe, através da sua ficção em segundo grau, mais nove meses de vida, uma espécie de pré-morte ou vida embrionária inversa, expondo assim Ricardo Reis à realidade do ano de 1936, crucial na história portuguesa e europeia.

A crise de vida e de criação artística que sofre um homem confrontado com o envelhecimento constitui, sem dúvida, o argumento principal que nos leva a considerar a dupla ‘leitura’, do texto e do filme, como uma inspiração substancial no processo da criação de *O ano da morte de Ricardo Reis*, do qual ficam marcas significativas no texto. Em primeiro lugar, estes vestígios – que não serão tratados aqui em pormenor – assinalam uma reflexão sobre a própria transposição medial como vetor da escrita. Em segundo lugar, a receção produtiva foca a atitude do indivíduo, sobretudo do artista, para com a realidade social e política. Em suma, estas marcas contribuem para o *sentido político* da intertextualidade não só com Camões e Pessoa, de forma mais explícita, mas também com Borges, Unamuno e Dante (*vd.* Grossegeesse, (2003); (2006)) em ‘diálogo’ com a intermedialidade que aqui interessa. A reflexão sobre a transposição medial, ligada à interrogação sobre o papel do artista, adensa-se ainda através de teatro, cinema e filmagens presentes na própria representação da realidade lisboeta de 1936. Sem desenvolver, de forma pormenorizada, a referida relação intermedial complexa com a novela de Mann e sua recriação hipertextual no filme de Visconti, focaremos alguns aspetos essenciais para uma pedagogia da mídia. Tanto na Veneza de Mann

19 *Vd.* Wolf (1973) e Reed (1987), entre outros. A reinterpretação fílmica da novela à luz da música de Gustav Mahler por Visconti e da ópera *Death in Venice* (1973) de Benjamin Britten compõem uma constelação plurimedial importante (*vd.* Hess-Lüttich & Liddell, (1991)), que – por sua vez – inspira realizações posteriores, desde o ballet *Tod in Venedig. Ein Totentanz* (2003) de John Neumeier até à peça de teatro *Der Tod in Venedig* (2005) de Michael Wallner.

20 O texto da novela atribui a Aschenbach a realização de obras que o próprio Thomas Mann refere como projetos seus que não chegou a realizar.

21 Um verso da ode (PESSOA, 1972, p.259) citado em epígrafe e no interior do romance.

/ Visconti como na Lisboa de Saramago, o leitor imerge – desde a chegada de Aschenbach / Ricardo Reis – num clima apocalíptico de morte coletiva que interage com o drama individual do artista que se sente envelhecer. Nos três casos – novela, filme, romance – há um enigma que paira sobre a cidade. Aschenbach tenta descobri-lo, lendo os jornais e interrogando as pessoas [V 35], deambulando pelas ruas, cada vez mais sujeitas a intervenções de desinfecção [V 40]. O filme só pode codificar pela cor leitosa espalhada pelos cantos da cidade (mais tarde também pelas fogueiras) a crescente dimensão olfática da narrativa:

um aroma singular, que agora lhe pareceu já ter tocado os seus sentidos há dias, sem penetrar-lhe o consciente – um cheiro adocicado, oficial, que lembrava miséria, feridas e limpeza desconfiante (MANN, 1971, p.90).

De facto, Aschenbach desconfia de que as autoridades ocultem a verdade, reparando na “natureza atenuante do edital” (ibidem), nos cartazes afixados nas esquinas das ruas, e lendo nos jornais os rumores noticiados e depois desmentidos; contudo, não está interessado em revelar este perigo aos turistas que ainda não suspeitam de nada. Muito pelo contrário, as “ocorrências camufladas pelas autoridades” provocam “uma satisfação obscura em Aschenbach”, por fundir “esse grave segredo da cidade (...) com o seu próprio segredo”: “ao apaixonado só preocupava que Tadzio talvez pudesse partir, e reconheceu, assustado, que não saberia mais viver, se tal acontecer” (MANN, 1971, p.91). Neste sentido, a epidemia é signo da desordem dionisíaca, que – em termos nietzschianos – vai contagiando e envenenando ao artista apolíneo que desvincula o seu destino individual da possível salvação do coletivo²². Torna-se, finalmente, cúmplice do caos ao colaborar com o seu silêncio na ocultação da epidemia (MANN, 1971, p.101). Mesmo a ideia de avisar a família polonesa de Tadzio não se realiza²³.

Em *O ano da morte de Ricardo Reis*, uma abordagem crítica desta não-intervenção, indo além do tema da ordem moral e da sua transgressão pelo artista apaixonado, leva a uma reinterpretação política da epidemia. Em primeiro lugar, a morte coletiva paira sobre a cidade observada pelo poeta recém-chegado nas suas deambulações. Por exemplo, “vemos o chapéu cinzento de Ricardo Reis avançar tão

22 No filme, há um claro aviso através do *soundtrack*: “O Mensch! Gib acht! (...)” de *Zarathustras Mitternachtslied* na sinfonia nº 3, que Aschenbach (no papel de Gustav Mahler) está a compor na praia, olhando para Tadzio [V 31].

23 No filme, é só num encontro de *flash forward* hipotético [V 43] que ele avisa a família polonesa do perigo da epidemia, optando, na realidade, por ficar calado.

facilmente por entre a mole humana, é como o cisne de Lohengrin” (SARAMAGO, 1984, p.68), aproximando-se do centro da multidão dos pobres famintos que espera o bodo do Ano Novo na entrada do grande prédio do jornal *O Século*: “dia do bodo é o único em que se lhes não deseja a morte” (idem, p.70). A componente do cheiro – signo fundamental na novela de Mann – identifica, para além de pobreza e falta de condições de higiene da população (SARAMAGO, 1984, p.69), o controle pela ordem ditatorial, concretizado no agente Victor que cheira sempre à cebola²⁴.

Em segundo lugar, de um modo geral, a epidemia também é imagem do advento do fascismo e nazismo na Europa, juntamente com a imagem bíblica do dilúvio extrapolada das condições meteorológicas – verídicas! – do ano de 1936 e das suas sequelas que encheram as páginas de *O Século*. Para além dos detalhes da realidade lisboeta que Reis observa, surgem as notícias lidas por Reis nos jornais ou ouvidas na rádio que, no entanto, dedicam poucas linhas às atrocidades cometidas por regimes ditatoriais: por exemplo, as chacinas da população civil aquando da invasão da Abissínia pelas tropas italianas (SARAMAGO, 1984, p.301) ou os massacres da Guerra Civil na vizinha Espanha (SARAMAGO, 1984, p.391). Esta interpretação política foca a ausência de referências midiáticas à realidade social, às condições sob as quais vive o povo e a dificuldade de iniciar uma intervenção política perante o poder da *mídia* que idealizam ou silenciam certas partes da realidade. Trata-se de ler nas entrelinhas, de procurar um compromisso com a realidade, rompendo com a sua configuração midiática.

Estas observações reforçam a nossa tese de uma receção criativa de Mann / Visconti por parte de Saramago, centrada na personagem de Aschenbach. Logo no desembarque, o artista fica irritado pela aglomeração de pessoas [V 1], irritação essa que permanece visível aquando do seu *check-in* [V 3] e, mais tarde, na sala de estar do hotel [V 7], repleta de hóspedes que ele, no entanto, não deixa de observar, por trás do jornal *Münchner Neueste Nachrichten* que vai lendo distraidamente. Finalmente, fica fascinado pelo rapaz, de olhar melancólico, sentado precisamente na sua frente, membro de uma família polonesa que será a última a sair para a sala de jantar.

É uma cena inicial do desejo, ainda não assumido como tal, que se espelha – ironicamente – no “arrepio” que inicia a capacidade

24 Após o interrogatório, Reis teme de “também ficar com o cheiro da cebola” (Saramago, 1984, p.193). Aquando do pequeno incidente durante o lançamento à água do aviso João de Lisboa, até “as bocarras do esgoto exalam o seu pestilento cheiro a cebola” (idem, p.335); depois de ter assistido a um comício contra o comunismo, sente desprender-se do seu casaco e das calças “um cheiro de cebola” (SARAMAGO, 1984., p.398).

autónoma do heterónimo Ricardo Reis de sentir²⁵, de forma física: “olha fascinado a mão paralisada e cega que não sabe aonde há-de ir se a não levarem, (...)” (Saramago, 1984, p.26). Detalhes nesta jovem como o perfil do rosto que “a restitui à adolescência”, “o pescoço alto e frágil, o queixo fino” (idem, p.27) lembram a primeira imagem de Tazio. Sem debruçarmo-nos sobre a reduplicação da personalidade de Tazio em Marcenda / Lídia, focamos o elemento da leitura do jornal que, nesta cena inicial do filme, só serve de pretexto para a observação furtiva. Ao longo do romance, tornar-se-á significativa. No meio da heterogeneidade das notícias e dos anúncios (idem, p.28-31), a leitura centra-se na morte coletiva. É a partir do caso insignificante de uma cadela “apanhada a comer os filhos”, contado numa carta de leitor para obter conselho (idem, p.30), que surge a figuração alegórica da “cadela Ugolina” que reinterpreta o canibalismo do Conde Ugolino, do *Inferno* de Dante.

No romance de Saramago, é essencial que o discurso mediático (o jornal, a rádio) entre em ‘diálogo’ com a poesia de Reis, que é lida sob um olhar crítico sobre o esteticismo decadente, com certeza inspirado no filme de Visconti. Observemos o caso da célebre ode “Ouvi contar que outrora, quando a Pérsia...” (PESSOA, 1972, p.267), escrita em 1916: dois jogadores de xadrez não se deixam perturbar pela guerra à sua volta. No romance, a leitura deste poema é enredada com a leitura da reportagem do *Diário de Notícias*, de 3 de maio de 1936, sobre a invasão de Addis-Abeba. Curiosamente, Reis passa a ler o que *não* está escrito no jornal, ignorando “donde veio a intromissão” (Saramago, 1984, p.301). Das atrocidades perpetradas pelos fascistas, dos quais o jornal não fala, Reis muda – sem se saber porque – para *The God of the labyrinth*²⁶. Depois escolhe, de repente, entre os poemas apontados no seu caderno, a ode “Ouvi contar que outrora...”, porque “sabe enfim o que procura” (idem, p.302).

A releitura da poesia, em alternância, em sequência e até em colagem com a leitura dos jornais e de *The God of the labyrinth*, assume uma função estruturante. Esse procedimento lembra o de Visconti que faz da música de Mahler uma “organizing narrative force” (BURROWS, 2000), também capaz de revelar a atitude impassível do artista perante a realidade que se tornará central na recriação saramaguiana de Ricardo Reis. Num episódio ausente na novela de Mann, *Morte a Veneza* mostra como o compositor, sentado no banco da estação dos barcos e dissimuladamente satisfeito por ter um pretexto para regressar junto do seu amado Tazio, só por um breve momento se

25 Tendo em conta que se trata de um heterónimo pessoano, o que leva a um tom levemente irónico da narrativa: “Ricardo Reis sente um arrepião, é ele quem o sente, ninguém por si o está sentindo, (...)” (Saramago, 1984, p.26).

26 Sobre a articulação com uma leitura borgesiana do romance *vd.* Grossegeisse (2003).

deixa perturbar pela morte de um homem pobre, vítima da epidemia, agonizando diante dos seus olhos [V 25]. Já um dos primeiros críticos, Joan Mellen observou que este comportamento corresponde à “hipocrisia do burguês egocêntrico que ignora o sofrimento dos outros” (MELLEN, 1971, p.45). Esta observação, que vai na direção da interpretação saramaguiana de Ricardo Reis, transcende a função prolética da mudança brusca do *zoom* da cara lívida do moribundo para a cara feliz de Aschenbach, já no curso da viagem triunfal da lancha [V 26], em contraste com a anterior da sua triste partida [V 22], sob os mesmos sons do *Adagietto* da quinta sinfonia de Mahler que aparecem no início e no fim do filme. Ficando por estes exemplos, concluímos que a relação intermedial contribui para o sentido ético da ficção que se opõe à metaficção lúdica: questiona-se a indiferença dos ‘mundos possíveis’ relativamente ao ‘mundo real’, apelando à intervenção do indivíduo. Assim, o romance assume o desafio presente na re-criação hipertextual de Visconti. Sob uma perspectiva politizada, a oposição entre observar e intervir, o confronto entre a arte (Ricardo Reis, heterónimo de Pessoa) e a realidade (a Lisboa de 1936) reinterpreta a irrupção do mito, indo além da configuração nietzschiana (Apolo / Dionísio) do artista que caracteriza o conflito de Aschenbach na novela de Mann.

Através da presença de teatro, cinema e até de filmagens no seio do romance saramaguiano desenvolve-se um diálogo intermedial com a própria representação da realidade lisboeta de 1936, na qual esta mesma presença se insere, no sentido de “*effet de réel*” (BARTHES, 1968). Assim, o filme *Gosto de todas as mulheres* (1935), com o ator e cantante polonês popular Jan Kiepura (1902-66), cujo anúncio Reis vê na porta do Tivoli (SARAMAGO, 1984, p.71), não parece ter maior significado. Esta presença adquire uma dimensão de crítica da *mídia*, ao questionar a ‘construção’ da realidade, seja através dos jornais, seja através do teatro, por exemplo, no melodrama *Tã-Mar*, de Alfredo Cortez, ao qual assiste na plateia “a classe piscatória da Nazaré” representada no palco por ilustres atores (SARAMAGO, 1984, p.113), o que leva Ricardo Reis a refletir sobre a relação entre realidade e arte. Ao falar um heterónimo, o comentário, que acaba numa *pointe* quiástica, não deixa de ter uma certa ‘ironia de ficção’:

(...) a realidade não suporta o seu reflexo, rejeita-o, só uma outra realidade, qual seja, pode ser colocada no lugar daquela que se quis expressar. E, sendo diferentes entre si, mutuamente se mostram, explicam e enumeram, a realidade como invenção que foi, a invenção como realidade que será. (SARAMAGO, 1984, p.110)

Semelhante crítica da ilusão da ‘realidade’ merece o filme *O Barqueiro do Volga* [*Les Bateliers de la Volga*] de 1936, que Reis chega a ver no cinema²⁷. Nesta linha, os episódios de simulação, nomeadamente o “simulacro de ataque aéreo a uma parte da Baixa” (SARAMAGO, 1984., p.337) que – diante dos olhos de Ricardo Reis – acaba em espetáculo ridículo (idem, p.341), adquirem função meta-discursiva. É neste contexto de uma funcionalização subversiva da verosimilhança (vd. Rojão, (1996); Amaral, (1997)) que o cinema e as filmagens, reiteradamente presentes no romance, se articulam com a relação intermedial de *Tod in Venedig* / *Morte a Venezia*. É precisamente no primeiro episódio da leitura de jornal, acima analisado, que aparece referido um filme, publicitado ao lado duma notícia:

(...) O Politeama leva *As Cruzadas*, assombroso filme histórico, Em Port-Said desembarcaram numerosos contingentes ingleses, tem cada tempo as suas cruzadas, estas são as de hoje, constando que seguiram para a fronteira da Líbia italiana, (...). (Saramago, 1984, p.29)

A conclusão de cada tempo ter “as suas cruzadas” não distingue entre realidade e representação, entre evento atual e ficção histórica, ironizando no uso indiferenciado do termo ‘cruzadas’ a idealização heroica, seja na Idade Média, imaginada através do filme estadunidense, dirigido por Cecil D. DeMille, seja numa ação militar do presente. No romance, esta primeira leitura de jornal é prelúdio da orquestração posterior das notícias com a ode “Ouvi contar que outrora, quando a Pérsia...”, escrita em 1916, e outros textos. Em 1935, a Líbia italiana constitui a base dos sonhos imperiais de Mussolini no Norte de África, brutalmente perpetrados através da invasão da Abissínia, à qual se opõe ao poder colonial britânico. Correspondendo ao Pessoa-fantasma mais subversivo que dialoga com Ricardo Reis, Pessoa de facto escreveu artigos sobre esta invasão que mostram seu crescente empenhamento político, na fase final da sua vida²⁸. Mas a presença de *The Crusades* não acaba por aqui. Reis vai ver o filme mais tarde no Politeama, comentando depois:

(...) que fé, que ardosas batalhas, que santos e heróis, que cavalos brancos, acaba a fita e perpassa na Rua de Eugénio dos Santos um sopro de religião épica, parece cada espectador que

27 “(...) que Volga terão eles conseguido inventar em França, as fitas são como a poesia, arte de ilusão, ajeitando-lhes um espelho faz-se de um charco um oceano” (Saramago, 1984, p.235).

28 “em defesa da liberdade e da dignidade do homem, que ele julga então ameaçadas tanto em Portugal como no mundo” (Barreto, 2009, p.694).

transporta à cabeça um halo, e ainda há quem duvide de que a arte possa melhorar os homens. (Saramago, 1984, p.98)

Neste comentário, confirmam-se duas funções: (1) a crítica da mimese ficcionada da História, neste caso da reconquista sangrenta de Jerusalém no âmbito da Terceira Cruzada contra os sarracenos, contrastando-a com a voz da burguesia lisboeta (que vê este filme), fiel ao regime “tão medieval” de Salazar, que prefere deixar morrer os pobres para se poupar “o vergonhoso espectáculo do nosso mundo”, relembrando o episódio do bodo “à porta do *Século*” (Saramago, 1984, p.96), presenciado por Reis; (2) a crítica do heroísmo idealizado pela arte para “melhorar os homens”. Essa idealização inclui também a castidade, estabelecendo-se – não sem certa ironia – uma comparação entre os dois Ricardos e Reis: o poeta, de apelido Reis, e o rei, de cognome Coração de Leão.

Sem continuar a análise destas referências, cingimo-nos ao elemento complexo da filmagem de *A Revolução de Maio*: a voz narrativa deixa o leitor na dúvida se está perante uma ação que faz parte da ‘realidade’ lisboeta, tendo o agente Victor como protagonista (Saramago, 1984, p.365-67), ou de uma encenação midiática, finalmente revelada como tal pela palavra “Corta” do realizador Lopes Ribeiro (idem, p.368). A estratégia de misturar realidade e ficção bem como as queixas de Victor ao realizador sobre a falta de eficácia da ação policial, porque “para ele é a sério” (ibidem), confirmam o significado meta-discursivo deste episódio no âmbito da funcionalização subversiva da verosimilhança. Conforme o *plot* propagandístico encomendado pelo SPN para comemorar o Xº aniversário da ‘Revolução Nacional’, a polícia limita-se a vigiar o agitador, deixando-o agir livremente até chegar a descobrir todos os pormenores do plano da insurreição prevista para o dia comemorativo de 28 de maio.

O objetivo de questionar a própria construção midiática da realidade de 1936, entretanto histórica, exige do leitor-detetive que reconheça no olhar de Ricardo Reis, tal como no olhar de Aschenbach, o seu próprio perante a manipulação midiática da realidade sociopolítica. Neste reconhecimento colaboram a memória acumulada no artefacto (texto literário / filme) e um leitor / espetador perspicaz que atribua sentido político à leitura de um livro ou ao visionamento de um filme.

É neste sentido de apelo implícito que acaba a narrativa centrada na ressurreição física e política possível do heterónimo pessoano. Ricardo Reis costuma ler jornais, “sentado ao sol, sob o vulto protector de Adamastor”, achando que “Luís de Camões exagerou muito, este rosto carregado, a barba esquelética, os olhos encovados”: indiferente

à passagem das naus portuguesas, “é puro sofrimento amoroso o que atormenta o estupendo gigante” (SARAMAGO, 1984, p.263). Será precisamente no Alto de Santa Catarina, ao pé da estátua em pedra do Adamastor²⁹, que Ricardo Reis testemunha, na madrugada do dia 8 de setembro de 1936, o desfecho da primeira revolta contra o regime de Salazar, a derrota e rendição dos marinheiros, sob o fogo do forte de Almada e do Alto do Duque na foz do Tejo. A bordo de um dos três navios dos revoltosos encontra-se Daniel, o irmão de Lídia, um dos doze marinheiros mortos. Transtornado, Ricardo Reis regressa, deita-se e esconde “os olhos com o antebraço para poder chorar à vontade. Lágrimas absurdas, que esta revolta não foi sua” (SARAMAGO, 1984, p.414). Na penúltima frase do romance, é a própria estátua do Adamastor que parece “ser capaz de dar o grande grito”, como que querendo se unir aos marinheiros no Tejo, desejosos de desencadear uma revolução que, no entanto, só chegará quase quatro décadas mais tarde, em 1974. Este grito possível de uma estátua apela para uma nova leitura da realidade política e social em vez de se limitar ao prazer estético da observação distanciada e à sublimação do sofrimento individual através de arte ou poesia. Esta posição crítica inspira-se na receção produtiva de *Der Tod in Venedig* através da leitura retrospectiva em *Morte a Veneza*. Saramago intensifica a politização da visão iniciada por Visconti através da negação explícita do esteticismo.

Tal como no caso de *Os Maias*, a capacidade de reflexão sobre a comunicação midiática é uma peça fundamental do *sentido* do romance. Assim sendo, em ambos os casos, uma leitura sob essa abordagem constitui uma missão pedagógica necessária no ensino da literatura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Erziehung nach Auschwitz* (1966). In: *id. Kulturkritik und Gesellschaft II*. Frankfurt / Main: Suhrkamp [*Gesammelte Schriften*, v. 10.2, (org.) Rolf Tiedemann], 1977. p. 674-690.

AMARAL, Fernando Pinto do. Fantástico e verosimilhança n’ *O Ano da morte de Ricardo Reis*. In: BRITO, A. M.; OLIVEIRA, F.; LIMA, I. P. de; MARTELO, R. M. (orgs.). *‘Sentido que a vida faz’ – Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 1997. p. 55-59.

ARNAUT, Ana Paula. *O Ano da Morte de Ricardo Reis de José Saramago*. V.N. de Gaia: Ed. Asa [Coleção *Para ler...*], 2017.

BARRETO, José. Fernando Pessoa e a invasão da Abissínia pela Itália

29 Desde 1927, o miradouro fica enobrecido por uma estátua de pedra da autoria do escultor Júlio Vaz Júnior, representando o mítico Adamastor que afundava as naus no Cabo das Tormentas.

- fascista. *Análise Social*, Coimbra, v. XLIV (193), p. 693-718, 2009.
- BARTHES, Roland. L'Effet de réel. *Communications*, Paris: Seuil, n. 11, p. 84-89, 1968.
- BUGAY, Edson Luiz & ULBRICHT, Vania Ribas. *Hipermédia*. Florianópolis: Bookstore, 2000.
- BURROWS, Stuart. "Desire Projected Itself Visually": Watching Death in Venice. In: CARTMELL, Deborah (org.). *Classics in Film and Fiction*. London: Pluto Press, 2000. p. 137-56.
- CABRAL, Avelino Soares. *O Realismo. Eça de Queirós e Os Maias*. Mem Martins: Sebenta, 1997.
- CADETE, Miguel & OVÍDIO, Cristina. Nota Prévia. *Eça Agora*. Paço de Arcos: Expresso, 2013, v. 4, p.25.
- Carvalho, Mário Vieira de. *Pensar é Morrer ou O Teatro de São Carlos na mudança de sistemas sociocomunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias* [Diss. Berlim-Este 1984]. Temas portugueses, Lisboa: IN – CM, 1993.
- COELHO, Jacinto do Prado. Para a compreensão d' *Os Maias* como um todo orgânico. IN: Id. *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand, 1976. p. 167-188.
- FRANCK, Georg. *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München: Carl Hanser, 1988.
- GROSSEGESSE, Orlando. *Konversation und Roman. Untersuchungen zum Werk von Eça de Queiroz*. Stuttgart: Franz Steiner [Text und Kontext, v. 7], 1991.
- ____ Borges em Saramago. *O ano da morte de Ricardo Reis* como romance policial sem enredo. *Diacrítica*, Braga, v. 17, n.3, p. 105-133, 2003.
- ____ About words, tears and screams. Dante and Borges revisited by Saramago. In: MARTINS, Adriana & SABINE, Mark (orgs.). *In Dialogue with Saramago. Essays in Comparative Literature*. Univ. Manchester [Manchester Portuguese & Spanish Studies v. 18], 2006. p. 57-79.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. & LIDDELL, Susan A. Medien-Variationen: Aschenbach und Tadzio in Thomas Manns *Der Tod in Venedig*, Luchino Viscontis *Morte a Venezia*, Benjamin Brittens *Death in Venice*. Kodikas, Code - *Ars semeiotica*, Tübingen, v. 14, n. 1 / 2. p. 145-161, 1991.
- HUTCHISON, Alexander. Luchino Visconti's Death in Venice. *Literature & Film Quarterly (LFQ)*, Salisbury State Univ., v. 2 (1); reed.: Film Court, 2000. Disponível em <<http://www.culturecourt.com/Scales/film/DVenice.htm>> Último acesso em: 15.jun.2018
- LIMA, Isabel Pires de. *As máscaras do desengano. Para uma abordagem sociológica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Caminho, 1987.

- MANN, Thomas. *A Morte em Veneza*. Tradução de Maria Deling. In: *id. Tonio Kroeger. A Morte em Veneza*. São Paulo: Abril S.A., 1971. p. 51-108.
- MELLEN, Joan. *Visconti's Death in Venice*. *Film Quarterly*, Univ. California Berkeley, v. 25, p. 41-47, 1971.
- MONTEIRO, Ofélia Paiva (1985). Um jogo humorístico com a verosimilhança romanesca: *O mistério da Estrada de Sintra* (I). *Colóquio/Letras*, Lisboa, v. 86, p. 15-23, 1985.
- _____. A poética do grotesco e a coesão estrutural de *Os Maias*. In: REIS, Carlos (org.). *Leituras dos Maias. Semana de Estudos Queirosianos*. Coimbra: Minerva, 1990. p. 15-42.
- MOURA, José de Almeida. *Os Maias*, Ensaio alegórico sobre a Decadência da Nação. *Cadernos de Literatura*: Coimbra, v. 14, p. 46-56, 1983.
- OUTEIRINHO, Fátima. A imprensa periódica e o folhetim na vida do homem de letras oitocentista. *Queirosiana*, Baião, v. 11/12, p. 81-92, 2000.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Organização, Introdução e Notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Ed. Aguilar. 4^a ed., 1972.
- QUEIRÓS, José Maria Eça de. *Notas Contemporâneas*. Lisboa: Livros do Brasil, s/d.
- _____. *Correspondência*. (coord.) Guilherme de Castilho, Lisboa: IN – CM, 2 vols., 1983.
- _____. *Textos de Imprensa I*, Ed. Carlos Reis & Ana Teresa Peixinho, IN – CM, 2004.
- _____. *Os Maias*, Ed. Carlos Reis & Maria do Rosário Cunha, IN – CM, 2017.
- REED, Philip. *Aschenbach Becomes Mahler: Thomas Mann as Film*. In: MITCHELL, D. *Benjamin Britten, Death in Venice*. Cambridge/New York: Cambridge Univ. Press, 1987. p. 178-183.
- REIS, Carlos. *Introdução à leitura d'Os Maias*. 4^a ed. Coimbra: Almedina, 1983.
- _____. *Introdução à leitura d'Os Maias [Eça Agora, v. 7]*. Paço de Arcos: Expresso, 2013.
- ROJÃO, Albano Saraiva. Ficção, história e verdade: de Pessoa a Saramago. IN: ROMERA CASTILLO, J. *et al.* (orgs.). *La novela histórica a finales del siglo XX*. Madrid: Visor, 1996, p. 385-392.
- SARAIVA, António José. *As ideias de Eça de Queirós*. Lisboa: Centro Bibliográfico, 1946.
- SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Caminho, 1984.

TACCHERI, Umberto. *Morte a Venezia* di Luchino Visconti: una lettura retrospettiva. *RLA Archive*, Italian Purdue University, 1997, p. 360-371.

TESTA, Carlo. Mann and Visconti. One Sentry Falls: *Death in Venice* (1971). IN: *id. Masters of Two Arts: Re-Creation of European Literatures in Italian Cinema*. Univ. of Toronto Press, 2002. p. 183-204.

UROPCOVÁ, Maria. *Der Tod in Venedig: Thomas Mann versus Luchino Visconti* [tese dipl.], Univ. Viena, 2008. Disponível em <<http://othes.univie.ac.at/1930/>> Último acesso em: 15 jun. 2018

VAGET, Hans Rudolf. Film and Literature. *The Case of Death in Venice: Luchino Visconti and Thomas Mann*. *German Quarterly*, v. 53, n.2. p. 159-75, 1980.

VISCONTI, Luchino & BADALUCCO, Nicola. *Death in Venice*. Alfa Cinematografica Publisher, Script City, 1971. [cenas numeradas sob sigla V]

WOLF, Ernest M. A Case of Slightly Mistaken Identity: Gustav Mahler and Gustav Aschenbach. *Twentieth Century Literature*, v. 19, n.1, 1973. p. 40-52, 1973.

ZIMA, Pierre V. *L'ambivalence romanesque: Proust, Kafka, Musil*. Paris: Sycomore, 1980.

A SUBJETIVIDADE À PROVA - EMA,
ENTRE AUGUSTINA E OLIVEIRA

Patrícia da Silva Cardoso¹

*A realidade
Sempre é mais ou menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós próprios.
.....
Vê de longe a vida.
Nunca a interrogues.
Ela nada pode
Dizer-te. A resposta
Está além dos deuses.
Ricardo Reis*

Na extensa trajetória descrita por Erich Auerbach ao acompanhar as transformações por que passa a representação da realidade na literatura ocidental, *Madame Bovary* é referido como um romance em que a contribuição para o mapeamento da *mimesis*, em suas várias encarnações, encontra-se justamente no modo como a subjetividade da protagonista é alçada a um plano de visibilidade até então desconhecido.

Quando Agustina Bessa-Luís e Manoel de Oliveira transformaram Ema Bovary no mote para *Vale Abraão*, romance e filme, a representação da subjetividade – ou seja, a materialização, no plano do discurso, de um real que não tem necessariamente uma palpabilidade, não pode ser medido objetivamente – já tinha uma história nada desprezível, não apenas no campo literário, mas nas artes como um todo. Um caminho havia sido percorrido, tão complexo, tão cheio de ramificações, que exigiria de Auerbach um outro volume, extenso como aquele *Mimesis* em que o crítico foi da antiguidade ao início do século XX. No entanto, o fato de a arte moderna assumir a representação dos mundos interiores como uma de suas mais

¹ Graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1988), onde também fez Mestrado (1994) e Doutorado (2002), ambos defendidos na área de Teoria e História Literária. Desde 1997 é professora da Universidade Federal do Paraná. Foi professora visitante na Universität Leipzig (2007), na Alemanha, onde ministrou curso sobre as relações entre o modernismo português e o brasileiro. Como bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian, fez pós-doutorado na Universidade Nova de Lisboa (2007-2008).

importantes tarefas, levando-a a níveis muito mais profundos do que aquele desvelado por Flaubert, não invalidou ou superou o trabalho do romancista francês. Entre outras coisas, porque seu modo de representar a subjetividade de Ema dá conta da existência de uma sólida barreira entre o sujeito e si próprio, que a psicanálise cunhou como o inconsciente. Essa barreira é o elemento que mais concorre para afastar Ema de si própria, é ele que está por trás da observação de Auerbach quando este diz:

certamente Emma sente e vê tudo isto, mas ela não seria capaz de juntá-lo desta forma. (...) ela certamente tem uma tal sensação, mas se quisesse exprimi-la, não o faria desta forma; para chegar a esta formulação, faltam-lhe a agudeza e a fria honestidade que resulta de uma prestação de contas consigo mesmo. Todavia, não é de modo algum a existência de Flaubert mas a de Emma a única que se apresenta nestas palavras; Flaubert não faz senão tornar linguisticamente maduro o material que ela oferece, em sua plena subjetividade. Se Emma pudesse fazê-lo sozinha, não mais seria o que é, ter-se-ia emancipado de si mesma e, com isto, estaria salva (Auerbach, 1976, p. 434).

Afinal, para se chegar à “agudeza” e à “fria honestidade” é preciso ter-se consciência daquilo que se vê e se sente deveras (ou se pensa que se sente, mas esse já é outro passo). Assim, o grande trunfo de Flaubert é captar essa zona intermediária entre a plena consciência e o inconsciente da personagem, que exige de seu narrador uma posição oscilante, responsável pelo emprego do *talvez* em momentos estratégicos da narrativa, quando é preciso marcar a situação da protagonista perante sua subjetividade. Do começo ao fim do livro, Ema está presa à consciência difusa acerca do que sente e pensa, daí o narrador dizer, para representar tal situação:

Um dia em que filosofavam sobre as desilusões do mundo, Ema chegou a dizer (para lhe experimentar o ciúme, ou cedendo, talvez, a uma forte necessidade de expansão) que noutro tempo, antes dele, tinha amado alguém, “não como a ti!” (...).

O rapaz deu-lhe crédito, mas começou a interrogá-la sobre quem era ele.

– Era capitão de fragata, meu amor.

Não seria isso obstar qualquer investigação, e ao mesmo tempo colocar-se muito alto, pela suposta fascinação exercida sobre um homem que devia ser de natureza belicosa e acostumado a homenagens? (Flaubert, 1979, p. 201).

As hipóteses lançadas pelo narrador para a confissão de Ema sugerem a incerteza que impossibilita qualificar univocamente sua atitude para com o amante e, com isso, definir um perfil inequívoco para sua personalidade, o que faria dela um tipo social. Assim, a declaração a Léon tanto pode ser fruto de um capricho da amante quanto de uma necessidade de extravasar algo de sua experiência amorosa anterior. Como a intensificar a oscilação da consciência, o narrador acrescenta as duas perguntas ao final da passagem, que também contribuem para indicar a complexidade interior da personagem, à qual nem ela, nem os que a veem de fora – narrador e leitor aí incluídos – têm acesso.

No auge da crise, o narrador a acompanha para registrar que ela “teve tentações de voltar à casa de L’Heureux: mas para quê? De escrever a seu pai: já era tarde; talvez mesmo já se arrependesse de não ter cedido ao outro, quando ouviu passos de cavalo no pátio.” (Flaubert, 1979, p. 227). Aqui fica evidente que não se trata de uma incapacidade do narrador para desvelar o que se passa no íntimo da personagem, mas sim de indicar a própria indefinição de seu pensamento.

Voltando a *Vale Abraão*, em suas visitas a *Madame Bovary*, Agustina e Oliveira farão uso desse elemento na transposição da história de Ema para um contexto duplamente diverso do original, dado que ambas as narrativas passam-se num tempo e num espaço diferentes. Se, como dizia Auerbach, o problema de Ema era sua incapacidade para a autoanálise, através da constituição de seus narradores, escritora e cineasta vão tratar de explorar a intimidade da protagonista sem dar-lhe trégua, intensificando a tensão oriunda daquela oscilação inaugurada por Flaubert. Se a diferença de espaço e de tempo afasta as Emas portuguesas da companheira francesa, a manutenção do tratamento reservado à consciência da protagonista cria um importante diálogo entre as obras, para o qual contribuem dois outros aspectos, já presentes no romance de Flaubert, que serão objeto da atenção de Agustina e Oliveira. São eles a memória da protagonista e a relação entre presente e passado sobre os quais se assenta sua trajetória.

O narrador agustiniano, marca da escritora, com sua intromissão, seu pendor para os aforismos e para as divagações, parece ser perfeito para a empreitada, o que não é exatamente o caso de Oliveira, o qual, ao preferir a ostensiva teatralização das ações e atitudes de seus personagens, cria uma atmosfera de frieza distante dos personagens entre si e com o espectador, que parece impossibilitar o acesso a qualquer nível de subjetividade, mesmo o mais superficial, o que, no entanto, não se confirma, como veremos mais à frente.

O narrador de Agustina não se restringe às comportadas

perguntas que vimos ser feitas pelo narrador flaubertiano. Ignorando a circunscrição de uma terceira pessoa neutra, ele faz questão de indicar ao leitor que, entre este e a subjetividade de Ema está essa voz que organiza a narrativa, que de outro modo não existiria, assim instalando como que uma outra subjetividade, tão fugidia quanto a de Ema, e ainda mais complexa porque informe, porque não corresponde a um corpo figurado mas a uma voz, que aprofunda esse que é um tema e um problema nas três narrativas. Por exemplo, quando fala de Nelson, apaixonado por Ema que engravida Branca, a empregada, para depois casar-se com uma herdeira: “Esqueceu Ema, provavelmente; mas era propenso a súbitas emoções (...) Mas deixamos a sua história para outra ocasião, se a houver.” (Bessa-Luís, 1996, p. 37). Assim vai-se sublinhando para o leitor a dificuldade de se aceder à consciência, não apenas à de Ema, mas a de qualquer um. Primeiro, o narrador indica não saber ao certo o que se passou com Nelson. O que parece ser um procedimento afim do adotado pelo narrador de Flaubert logo assume outros contornos, já que, em seguida, ele não dá garantias de que tenha o plano da narrativa definido, sugerindo que as coisas se vão contando conforme calha.

Ao mesmo tempo, aplica-se a uma espécie de psicanálise de Ema Paiva que, dados os pontos de contato entre ela e a Bovary, funciona como um desvelamento do que se descreve a distância em Flaubert. É o que sucede com as motivações para o adultério. Muitas são as vezes em que o narrador de *Vale Abraão* volta-se para esse tema, explicitando o que em *Madame Bovary* é uma suposição que o leitor pode fazer, sem que para isso receba o aval do narrador: “Ema aspirava ao grande mundo, mas ao seu irreal, à sua montagem cénica. Evidentemente que a cocote, com as carnes que amolecem e os olhos vidrados pela bebedeira, não estava na sua mente.” (Bessa-Luís, 1996, p. 225).

Aos poucos, através de tais exercícios psicanalíticos, vai-se delineando uma maior consciência desta Ema em relação a sua antecessora:

A muito custo Ema emergia de sua verdadeira estrutura, que não era moral, mas simplificada para não dar pistas sobre ela mesma. Era como se, ao traçar a assinatura, se limitasse a um traço ilegível, para que nada ficasse de revelador. Nunca se podia saber o que Ema era, porque ela se fechava num facto (os amantes, as compras, as viagens) fácil de interpretar e que tinha um significado definido pelo costume; constava do dicionário e dava a sua materialidade preservando a densidade interior (Bessa-Luís, 1996, p. 231).

Este é um dado que não aparece em *Madame Bovary*. Sua presença

em *Vale Abraão* acrescenta um elemento importante à questão da subjetividade: às vezes, a inconsciência é uma afetação que se adota para encobrir as pistas sobre a identidade. Ao mesmo tempo, a similaridade de trajetórias instiga-nos a aplicar o que se diz desta Ema como explicação para aquela, o que não é propriamente avaliado pelo narrador agustiniano, que volta e meia compara as duas para marcar suas diferenças, como no trecho em que diz: “ela sabia fazer rir os homens, e nisso não era uma Bovary bem copiada. Ema Bovary não tinha qualquer sentido de humor, e daí a sua impaciência estéril.” (Bessa-Luís, 1996, p. 246). A afirmação categórica, de que não está ausente a opinião, a subjetividade do narrador, é insuficiente para esclarecer o que quer que seja a respeito das personagens. Vale dizer que aquele traço distintivo da Ema agustiniana, o uso de estratégias para esconder-se da curiosidade alheia, corre em paralelo a seu interesse pelo autoconhecimento, a que parcialmente servirá a amizade com Lumières – digo parcialmente, pois o outro motivo para tal amizade é o exercício da estratégia de encobrimento das pistas sobre ela mesma, observada pelo narrador.

Isso posto, quem faz uma leitura contrastiva de *Madame Bovary* e *Vale Abraão*, aos poucos dá-se conta de que, entre a economia de suposições do narrador de Flaubert e a exuberância deste, não há diferença no que diz respeito ao desvelamento da interioridade das Emas: inconscientemente, como a primeira, ou conscientemente, como a segunda, nenhuma delas revela-se por completo. Mais uma vez, o resultado é o aprofundamento da complexidade que envolve o mundo interior.

Nesse cenário, inscreve-se Manoel de Oliveira, seguindo muito de perto Agustina no que concerne aos elementos estruturantes do enredo, afastando-se dela no momento em que se prepara o desfecho da trama, o que implicará numa considerável alteração do sentido atribuível à história. Ao adotar a voz em *off* de um narrador encarregado de reproduzir trechos inteiros do romance, o cineasta distancia-se de um modelo de cinema que se assume em seu realismo essencial, tendo em vista o grande poder das imagens em movimento para criar a chamada impressão de realidade. Desse modo, recupera uma parcela da atmosfera criada por Agustina com seu narrador, já que o simples fato de haver uma voz em *off* é suficiente para perturbar a ilusão de realidade. Soma-se a isso a adoção de planos estáticos, em que não apenas não há movimentos de câmera, como a imagem que se mostra não apresenta nada que se mova, como se de uma pintura se tratasse. Assim, mais uma vez, a impressão de realidade, em grande parte dependente do movimento, é subvertida, abrindo-se caminho para o tratamento do tema da subjetividade e, por extensão,

da diferença entre o que se vê/ouve e o que se esconde, em que, como ficou atrás indicado, Agustina investe maciçamente: os trechos falados pela voz em *off* não necessariamente apresentam uma correspondência explícita com as imagens que aparecem concomitantemente. Os personagens muitas vezes são mostrados num “plano americano invertido”, do tronco para baixo, suas mãos em primeiro plano, em gestos sugestivos de uma estranha autonomia entre a ação e a reflexão.

Outro elemento que afasta o *Vale Abraão* de Oliveira de uma convenção cinematográfica realista é a teatralidade adotada pelos atores para a representação. A falta de naturalidade na atuação cria um efeito interessante, de que tudo se passa num plano onírico, com os atores a dialogar como quem monologa, seus olhares não se cruzando, um modo de sugerir a tal barreira entre consciência e inconsciência, entre o que falamos para nós próprios e o que calamos para os outros, que leva à oscilação do movimento em direção ao autoconhecimento e ao conhecimento que os outros têm do próprio. Significativamente, à medida que a complexidade envolvendo a temática da subjetividade aprofunda-se, observa-se o aumento da distância das duas obras portuguesas em relação ao romance de Flaubert, que foi alçado à condição de inaugurador da escola realista, de maneira que ele acaba por ser submetido a um processo de desrealização para o qual muito contribui, no filme, o caráter enigmático de determinadas expressões faciais dos atores, que encenam as muitas vezes impalpáveis situações descritas no romance de Agustina – impalpáveis porque dependentes do jogo entre o plano da subjetividade e o da realidade objetiva. É o que acontece na seguinte passagem, que Oliveira recuperará no filme:

Para que queria a beleza se não podia ser admirada senão por caixeiros e trabalhadores de pau e pica? Quando ela passava na quinta, indo sentar-se num banco de xisto donde se descobria a radiosa face do rio e as vinhas baixas de um verde extremoso e protetor, os homens paravam de sulfatar, tinham ditos vulgares; um brutal desejo voava como mariposas negras. Ema tomava aquilo como injúria, como uma forma de posse. “Hão de pagá-las” – pensava. Não sabia como enfrentar esse grupo tão acirrado, capaz de a desnudar com um furor cego e fútil. Mas não seria imaginação e eles estavam inocentes e só ela era a causadora duma vontade aterradora, fechada a qualquer generosidade? (Bessa-Luís, 1996, p. 25)

Aqui, os planos subjetivo e objetivo interpenetram-se, sendo a realidade descrita como uma **possível** projeção de uma **percepção imaginária** por parte da protagonista, de modo que o desejo que Ema sente aflorar nos homens, quando ela se aproxima, perde sua

consistência original, que já não era muita, se considerarmos a insólita imagem escolhida pelo narrador para qualificá-lo: “um brutal desejo voava como mariposas negras”. Oliveira vestirá sua Ema de branco na cena em que, recém-chegada a casa, de volta da I^a comunhão, faz seu passeio à quinta. A menina, preocupada em não sujar seu imaculado vestido, estende um lenço igualmente imaculado sobre um degrau, antes de sentar-se com as pernas ligeiramente abertas, aparentemente distraída na contemplação do crucifixo que ganhara do pai. Sem demora é notada pelos trabalhadores da vinha que, seguindo o registro agustiniano, interrompem seus afazeres para contemplá-la desafiadoramente, numa ferocidade muda, enigmática, que dialoga com aquela imagem do brutal desejo a voar como mariposas negras. A indignação de Ema contrasta com a pose em que ela se encontra quando notada pelos homens e, assim, repõe, em termos cinematográficos, a ambiguidade para a qual remete a passagem do romance: afinal, quem é responsável pelo florescer do desejo? Os próprios homens, que interpretam equivocadamente a postura da menina? E, não sendo o caso de procurar a responsabilidade, que papel desempenha a própria Ema nessa situação? Qual é o grau de sua consciência quanto à sedução latente em seu gesto?

Indicado o modo como Agustina e Oliveira seguem ampliando o caminho aberto por Flaubert, é hora de nos voltarmos para os dois outros elementos que ajudam a estruturar *Madame Bovary*, e que tanto dizem respeito àquela consciência difusa da protagonista, quanto à posição que ela ocupa no meio em que vive, que faz a narrativa associar a questão da subjetividade a outras, de caráter social e histórico. A Ema de Flaubert, como depois a de Agustina e a de Oliveira, tem uma angústia, provocada pelo descompasso que ela percebe entre sua situação presente e aquela vivida no passado. Seguindo a oscilação de sua consciência, ora ela evoca o passado para marcar sua diferença qualitativa em relação ao presente, ora ele serve como um impulsionador de suas atitudes, na busca de tornar realidade as aspirações alimentadas com a imaginação. Durante o baile oferecido pelo marquês d'Andervilliers, grande divisor de águas em sua vida, num mergulho na memória, Ema vê-se numa outra posição.

Um criado, subindo a uma cadeira, quebrou duas vidraças; ao ruído dos vidros quebrados, a Sra. Bovary voltou a cabeça e viu no jardim, encostadas às janelas, caras de camponeses espiando. Vieram-lhe então à lembrança os Bertaux. Viu a quinta, o charco lodoso, seu pai de blusa sob as macieiras, e via-se a si própria, como outrora, desnatando o leite, com o dedo, nas terrinas da queijaria. Mas, ante a fulguração daquele momento, a sua vida passada, tão clara até então,

desvanecia-se-lhe inteiramente a ponto de chegar a duvidar de que realmente a tivesse vivido. Achava-se ali, e além do baile não havia senão sombra, estendida por sobre o resto. (Flaubert, 1979, p. 43)

A mudança que ela observa é de natureza essencialmente geográfica – agora está dentro do castelo, afastada dos outros camponeses – mas, talvez pela ação daquela consciência difusa, a protagonista acaba por assumir que se trata de uma alteração que incide também sobre sua condição social. Se, de fato, seu cotidiano afasta-se do que era sua vida na granja dos Bertaux, ela está longe de partilhar, em condições de igualdade, do mundo que se insinua para ela no baile. Entretanto, daí em diante, Ema não mais se recuperará do descompasso entre a realidade de sua vida de mulher de médico de província e o imaginado convívio entre aristocratas. Mais adiante, quando conhece Rodolfo, é a superação de tal descompasso que parece interessá-la, como se através dele pudesse obter o que até então havia ficado fora de seu alcance.

(...) sentia mesmo o perfume da pomada que lustrava seus cabelos.

Um langor, então, a invadiu; lembrou-se do visconde com quem valsara em Vaubyessard, cuja barba desprenhia, como aqueles cabelos, um aroma de baunilha e limão, e maquinalmente semicerrou as pálpebras, para respirar melhor. Mas, ao movimento que fez, (...) avistou lá longe (...) a Andorinha (...) Era nessa carruagem amarela que Léon muitas vezes viera para ela (...). Pareceu-lhe vê-lo ali em frente, à janela; depois tudo se confundiu, nuvens passaram, julgou que volteava ainda, sob a luz dos lustres, nos braços do visconde; que Léon não estava longe, que Léon ia voltar... E, enquanto isso, continuava a sentir a cabeça de Rodolfo a seu lado. A doçura dessa sensação descobria assim seus desejos passados, e, como grãos de areia sob um golpe de vento, esses desejos turbilhonavam na onda sutil do perfume que se espalhava por sua alma. (Flaubert, 1979, p. III)

Novamente entregue à memória, Ema é levada a uma sobreposição de tempos, motivada pela madeleine olfativa que é o perfume da pomada de Rodolfo; a experiência do baile, que se presentifica pela aspiração do mesmo odor sentido na altura, acaba por ser identificada como uma promessa da volta de Léon. Assim, a protagonista faz das lembranças instrumento de sua imaginação e, de memória em memória, vai abandonando a vida real para embarcar nas viagens imaginárias capitaneadas pelo desejo.

Pelo modo um tanto diferente de a consciência nelas manifestar-se, outra é a trajetória das Emas portuguesas. Para elas, o passado não é apenas ponte para o mundo imaginado, é o lastro que as prende à infância, da qual não se livram porque pressentem que sua identidade, ou o pouco que dela conhecem, definiu-se ali. Se para a Bovary o ponto almejado está no futuro, para as Paiva é o passado que interessa revolver e, eventualmente, recuperar. No romance *Vale Abraão*, isso fica evidente no momento em que Ema se certifica de que o pai vendera o oratório.

Um dia, quando o pai já tinha morrido, Ema foi ao Romesal (...) e verificou que o oratório já não era o mesmo. Cardeano tinha cedido à tentação de o negociar com um antiquário, com a condição de ele o substituir por outro mais barato. O que aconteceu foi aparecer um armário verde, com todo um aspecto de um aparador e que parecia escarnecer da memória de Ema. Ela, que nunca chorava, rompeu em pranto. O lindo oratório com portadas douradas e cuja laca estalava em mil fios das suas câs, não se encontrava lá. Era um roubo feito à sua infância (Bessa-Luís, 1996, p. 221).

A substituição do oratório é simbólica do efeito que o abandono do passado, sua substituição – como é a praxe de Ema Bovary – provoca no sujeito. Se para a Ema Paiva de Agustina é possível, como antes o fora para a Bovary, entregar-se freneticamente à imaginação, fazendo dela a via de acesso para a materialização do desejo, o passado é algo sério demais para se pôr a perder, ainda que, às vezes, ela o despreze. Esse forte vínculo com o passado percebe-se também através da importância atribuída à relação com as empregadas do Romesal, que ela deseja que a acompanhem à casa nova, um apego que não fala por si, não se restringe ao campo das relações domésticas, antes importa como resíduo de um tempo antigo, conservado no comportamento daquelas empregadas. É o convívio com esse resíduo que Ema quer garantir ao manter-se próxima de Ritinha, Branca e Marina.

O mesmo tratamento se observa no filme de Oliveira, que leva tão a sério essa questão, a ponto de conduzir sua narrativa para um desfecho em que ela seja o elemento central. Através da exploração desse vínculo de suas protagonistas com o passado, a romancista e o cineasta redimensionam a questão, presente em *Madame Bovary*, da incidência do ambiente sobre o indivíduo. Flaubert trabalha com a relação entre a estagnação de Yonville, a cidadezinha onde nada muda – o que é sublinhado pelo uso do tempo presente no capítulo dedicado a sua descrição, diferentemente do que ocorre com o resto

da narrativa, em que se usa o passado – e o andar em círculos de Ema, cujas transformações servem apenas para reforçar o comportamento que ela adota no início do livro. De acordo com o narrador, sua origem camponesa é, quando muito, disfarçada, mas nunca superada, nem mesmo quando daquele convite para o baile, considerando-se que o marquês, “vendo Ema, achou-a esbelta, e notou que não cumprimentava à maneira dos camponeses; e achou que no castelo não iriam julgar como expressiva condescendência um convite aos novos vizinhos.” (Flaubert, 1979, p. 39).

Entrelaçam-se, assim, a temática da subjetividade e a social: em ambos os casos, é da separação entre interior e exterior que se trata, e tudo parece convergir para o plano das aparências, como a indicar-se a dificuldade de acesso e/ou a desimportância, no plano social, do que se passa no interior dos indivíduos. Para o marquês, é suficiente que Ema não aparente ser uma camponesa. Quem ela é, de fato, não chega a ser algo que o interesse. O problema, posto pelo avanço da narrativa, é que a camponesa continua lá, convivendo com a jovem educada no convento das ursulinas, servindo de estrutura para uma personalidade híbrida num contexto que exige a definição. Sob essa perspectiva, como Auerbach indicava, o comportamento e o destino de Ema são tributários de sua ignorância acerca de sua dupla condição, que, já no fim do romance, o narrador registrará: “para fazer dinheiro, recomeçou a vender luvas usadas, chapéus velhos, ferragens velhas; e regateava quanto podia, impelida ao ganho por seu sangue campônio.” (Flaubert, 1979, p. 214). Daí se conclui que toda a mudança de comportamento da protagonista, que exigiu um empenho fatal de energia e dinheiro, teve um efeito meramente superficial, de aparência.

“Yonville-l’Abbaye estacionou, apesar de seus meios de comunicação” (Flaubert, 1979, p. 56): a estagnação descrita em *Madame Bovary*, quando aproximada à trajetória de Ema, ganha novos contornos, passa a ser também o resultado da indefinição na luta entre modernidade e tradição, entre futuro e passado, como acontece com a protagonista, perdida entre a origem camponesa e a aspiração cidadina, com tudo de sofisticado que ela imagina encontrar-se aí.

Diferente dessa é a opção de Agustina e Oliveira ao inscreverem suas protagonistas em um ambiente em franca mudança, o que consequentemente determinará a mudança de sentido de ambas as obras. O vale Abraão, diz-nos a romancista,

mudara radicalmente. Havia tentativas para manter as propriedades na mão privada, mas a ruína ameaçava as melhores; e a pequena lavoura afundava-se com aquela insensata fantasia de se morrer patrão de si mesmo. (...)

A capital recolhia os antigos senhores (...). Não reconheciam que estavam pobres, mas sim que tudo estava diferente (Bessa-Luís, 1996, p. 276).

Na última ida de Ema ao Vesúvio, que antes servia como um refúgio que a fazia esquecer a perda que representava sua saída do Romesal, o espaço torna-se o instrumento para que a mulher se dê conta de sua situação.

O Vesúvio transmitia-lhe uma lisa imagem de si própria: a mulher adúltera. (...)

Agora estava no Vesúvio, onde tudo sofria uma transformação insidiosa. Não era a passagem do tempo, mas a sua silenciação. Os espelhos refletiam-lhe ainda o rosto de uma beleza total, mas a contradição do seu ser executava um trabalho interior que a arruinava e a punha à mercê do primeiro passo em falso (Bessa-Luís, 1996, p. 298-299).

O trecho, além de ser sugestivo da maior consciência desta Ema que, em comparação à homônima francesa, percebe que o problema está justamente em seu interior, nessa subjetividade fugidia, inabarcável, apesar de todos os seus esforços, – ironicamente, a iluminação que ela atinge é o que a destrói –, estabelece uma estreita ligação entre sua condição e a da propriedade, aparentemente sólida, mas como ela ameaçada pela decadência que assola o Vale. Nesse contexto, a morte de Ema transcende a temática do adultério para ser a metáfora do destino de todo um universo, de um modo de vida, uma rede de relações pessoais e sociais fadada a desaparecer com as transformações da economia. Não é à toa que o livro acabe com a menção ao estado de Vale Abraão: “estava em completa decadência, e já ninguém vivia nas casas que iam recebendo os golpes dos Invernos e deixando ver os seus tabiques como esqueletos revelados por radiografias.” (Bessa-Luís, 1996, p. 304-305). A reforçar isso, no último parágrafo, indica-se a dissolução – física, não moral – de Ema como o resultado dessa trágica simbiose entre indivíduo e ambiente: “Ema já não era deste mundo (...) diria que (...) estava bem onde estava, no fundo do Vesúvio.” (Bessa-Luís, 1996, p. 305).

Se para Oliveira também se trata de associar o destino de Ema ao destino do Vale, seu desaparecimento ocorrerá de maneira a garantir que a decadência não seja um fim, mas uma mudança de estado. Determinante disso é a conversa com Pedro Dossém, em que este defende a necessidade de se buscar um equilíbrio social, não apenas no Vale, mas em toda parte, chegando a culpabilizar a Europa pelos equívocos que marcam as relações sociais no mundo: de lá, ter-

se-ia alastrado uma prática de justiça falha, parcial. Isso explica o carinhoso abraço de Ema em Ritinha antes de sua derradeira partida para o Vesúvio. Através dele, sela-se o vínculo entre o presente de decadência representado pela patroa, e a solidez ancestral representada pela empregada, simbolicamente valorizada porque, apesar de surda-muda, entende tudo o que se diz e mais ainda o que fica por dizer.

Ema ouve Dossém e sai ao encontro de seu destino, mas só depois de promover uma reconciliação entre os dois planos, fundamental para a regeneração do espaço, ausente do romance de Agustina. Sublinha tal reconciliação o vestido que ela usa antes de sair em direção ao ancoradouro em que morrerá: uma peça de inspiração antiga, à marinheiro, que sugere a dupla sobreposição de tempos: o passado presentifica-se em Ema e Ema desloca-se para o passado ao usar um traje tradicionalmente infantil. Assim conciliada e conciliadora, ela não está nem desiludida nem desesperada, ao contrário do que se lê no romance de Agustina. Apenas no final da película apresenta-se uma diferença de leitura relativamente ao registro da escritora. Oliveira não aposta no fim, mas na regeneração. Daí ele incluir no desfecho a seguinte fala em *off* que, salvo engano, não se encontra no romance:

As vinhas do rio Douro constituem um dos mais importantes espaços do mundo (...). Um lugar assim não morrerá nunca. É privilegiado para o sofrimento e o seu destino é viver em convulsões, como se vê pelo gesto das videiras, curvas, nodosas, escamudas, negras (OLIVEIRA, 2008).

Impasse, destruição, regeneração, assim se pode resumir a especificidade de cada uma das três leituras de que a trajetória de uma mulher foi objeto de atenção. Se a morte é o destino que a aguarda nos três casos, diferentes são os sentidos que ela assume, o que nos leva a concluir que, aproximadas como foram aqui as três obras, mais uma vez se confirma a distância que vai da superfície ao fundo, do exterior ao interior.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. *Mimesis*. A representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1976.

BESSA-LUÍS. Agustina. *Vale Abraão*. Lisboa: Guimarães Editores, 1996.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

OLIVEIRA. Manoel de. *Vale Abraão*. Lisboa: Zon Lusomundo, 2008 (DVD). (filme lançado originalmente em 1993)

EL YO Y SU CUERPO.
REFLEXIONES A PARTIR DE NARRACIONES LITERARIAS

Cecilia Inés Luque¹

*Voy a tener que cambiarte el nombre
para saber en quién te has convertido, gato, gata
(GORODISCHER, 2002, p.148)*

La identidad está estrechamente vinculada al cuerpo: ser alguien capaz de decir “yo” remite, en última instancia, a tener un cuerpo. La medicina, la filosofía y los manuales de conducta moral -desde Aristóteles hasta hace relativamente poco tiempo- postulaban que el cuerpo es el signo evidente e incontrovertible de la entidad estable y precultural que “yo soy”. Pero después del giro lingüístico ya no se cree que la “biología es destino”: las ciencias sociales han argumentado convincentemente que la identidad es un constructo social producido históricamente por un conjunto de tecnologías de normalización de lo que debe entenderse como la “humanidad” y la “civilidad” del individuo que dice “yo”. El giro lingüístico también nos ha mostrado que el cuerpo ya no puede ser pensado como puro *soma*, como pura materialidad ajena a e independiente de la actividad semiótica del ser humano. El cuerpo es, en última instancia, *sema*, una representación discursiva. Y esa representación sostiene y proyecta socialmente el constructo del “yo”.

Ahora bien, el conjunto de las representaciones del cuerpo producidas en el seno de una cultura conforman un repertorio discursivo que orienta lo pensable, lo decible y lo valorable sobre las identidades. Es por eso que nuestra capacidad para percibir y aceptar una persona como tal depende, en parte, de la manera en que pensamos la relación entre el yo y la materialidad corporal a la que está asociado. ¿Un cyborg es una persona? ¿Es una persona Koko, la gorila que se comunica con los humanos mediante lenguaje de señas?

¹ Ph.D in Hispanic and Luso-Brazilian Literature and Linguistics, en 1994, por la University of Minnesota, EE.UU. Ejerce la docencia sobre literaturas latinoamericanas en la Facultad de Lenguas y en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, con una perspectiva teórica que aúna los Estudios Culturales, los Estudios Poscoloniales y los feminismos. Ejerce la investigación en el Área Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.



Quiénes son personas y quiénes no lo son?

Pongamos estas ideas en términos concretos, veamos un ejemplo que nos ofrece la literatura. En el cuento “Teleco, o coelho”, publicado en 1965 por el brasileño Murilo Rubião,² el narrador conoce un animal de “olhos mansos e tristes” e “jeito polido” (RUBIÃO,

² Publicado originalmente en la antología *Os dragões e outros contos*.

2010, p. 52) que, además, sabe hablar. Este animalito parlante es tan tierno y buen conversador que su interlocutor humano no duda en invitarlo inmediatamente a vivir con él.

Al principio la convivencia es armoniosa, a pesar de los sobresaltos causados por la otra habilidad excepcional de Teleco: la metamorfosis. El conejito a veces se convierte en criaturas dulces y mansas (girafa, pombo, cavalo), para agrandar obsecuentemente a los demás, pero otras veces Teleco se transforma en animales peligrosos (cobra, tigre) para asustar a los vecinos que no le caen bien. No obstante la versatilidad e inestabilidad de la corporalidad de Teleco, el narrador humano lo considera “o amigo dócil, que nos encantava com inesperadas mágicas” (RUBIÃO, 2010, 54). Los conflictos entre ellos surgen cuando el conejito se auto-proclama hombre *sin asumir forma corporal de hombre*. A pesar de la afirmación de Teleco de que “De hoje em diante serei apenas homem” (RUBIÃO, 2010, p. 55), el narrador ve sólo un “mofino canguru” feo, de figura repugnante y mal vestido. El narrador se niega a aceptar la “cretinice de Teleco em afirmar-se homem” (RUBIÃO, 2010, p. 55) por la incongruencia entre su nueva identidad humana y su cuerpo de animal.

¿Qué ocurre aquí? Para el pensamiento occidental moderno, “lo que uno es” tiene una correlación natural con el cuerpo que cada quien habita: el cuerpo es entendido como el contenedor material precedero de lo inmaterial eterno (llámese espíritu, alma o identidad), por lo tanto, el cuerpo es la manifestación evidente – material, tangible, *comprobable*- de lo que uno es. La congruencia entre las características anatómico-fisiológicas del cuerpo y la categoría de ser expresada por la identidad (el predicado del sujeto gramatical “yo”) permiten al individuo no sólo ser aceptado y reconocido como persona sino que también lo habilitan para actuar legítimamente en los diversos ámbitos de la vida social. Entonces, es obvio para el narrador que el conejito seguía siendo Teleco aunque se metamorfoseara en cobra o girafa porque su cuerpo seguía siendo “biológica y naturalmente” el de un *animal*. Y es obvio también para el narrador que una sola mirada al canguro basta para desmentir la afirmación de Teleco y volver falsa su condición humana, aunque vaya vestido como hombre y se haga llamar Antônio Barbosa.

Sin embargo, hay una persona que acepta la identidad de Barbosa: una mujer humana llamada Tereza, con quien el canguro ha entablado un romance. “Se afirmava ser tolice de Teleco querer nos impor sua falsa condição humana, ela me respondia com uma convicção desconcertante: ‘- Ele se chama Barbosa e é um homem,’” (RUBIÃO, 2010, p. 56-57). La afirmación de Tereza es performativa: el mismo acto por el cual Tereza reconoce la identidad autopercebida de Barbosa

la instaure y convalide. La identidad, desde la perspectiva de Tereza y Barbosa, es entendida como vivencia interna e individual de cada persona. Entonces, lo que se predica del “yo” -“De hoje em diante serei apenas homem” (RUBIÃO, 2010, p. 55)-, no necesariamente debe corresponder con lo que el repertorio discursivo hegemónico pauta sobre los cuerpos de determinadas características anatómico-fisiológicas (si tiene cuatro patas y bolsa marsupial es canguro).

Las diferentes maneras de entender la identidad están representadas en el cuento por el uso del nombre propio. Cuando Teleco decide ser hombre, adopta el nombre Barbosa, y es así como lo llama Tereza. El narrador, en cambio, se obstina en seguir llamándolo Teleco. Es que el nombrar es una forma de representación que conlleva un sutil pero potente ejercicio de poder. Al nombrar no sólo se generan las categorías con las cuales percibimos y entendemos las identidades y los cuerpos, sino que también se establecen diferencias y exclusiones que sitúan a los individuos en una red jerárquica de relaciones socio-políticas. “Teleco” es un ser jerárquicamente inferior al narrador, porque es un animal que además tiene dónde vivir gracias a la generosidad del humano que lo acogió en su hogar. “Barbosa”, en cambio, es un par, un igual. Pero el narrador se resiste a aceptar como par a un individuo “anormal” cuyo cuerpo lo marca como diferente pero tiene la desfachatez de autoproclamarse igual.

En este cuento Murilo Rubião usa el tropo del animal parlante de las alegorías clásicas para plantear la idea de que la identidad de un individuo no está natural e indefectiblemente atada a las características biológicas de su cuerpo sino que es autopercebida. Asimismo, usa el motivo medieval de la monstruosidad (la mixtura de lo humano y lo animal) para mostrar las dificultades que la gente tiene hasta el día de hoy para aceptar la idea de la identidad autopercebida. En suma, mediante una narración aparentemente “escapista” y “fantasiosa”, este escritor brasileño ha abordado con casi 50 años de antelación una cuestión medular para la lucha de los movimientos feministas y LGTB.

Si en “Teleco, o coelho” se presenta la dificultad de entender y aceptar una identidad que no se “condice” con el cuerpo que la sostiene, en la novela *Doquier* se presenta otro tipo de dificultad: percibir y “pensar” a una persona que habla y actúa sin asumir ninguna forma de género.

Doquier es una novela de la argentina Angélica Gorodischer publicada en 2002. La historia que cuenta esta novela transcurre en 1799 y la narración está a cargo de una persona prominente de la ciudad, quien conoce los poderes de las hierbas y aprovecha las visitas de quienes buscan sus pócimas para escuchar las maledicencias ajenas

y enterarse de “lo que el otro tiene entre las piernas y cuánto tiene en el bolsillo,” (GORODISCHER, 2004: contratapa).

A nivel argumental, quien narra había sido en el pasado amante de un hombre bisexual llamado Casiano, pero ahora se ha enamorado del joven sobrino de Casiano, llamado Raimundo. Hacia el final del relato Raimundo revela que en realidad es una muchacha llamada Crocetta. Ante tal revelación, quien narra se sorprende de haberse enamorado de una mujer disfrazada de varón. A nivel discursivo, quien narra usa a lo largo de todo el texto una variedad de estrategias para hablar de sí sin indicar su sexo. Por ejemplo, evita el uso de nombres, pronombres, participios y adjetivos que exijan terminación genérica: “ya cómodamente, ya tranquilamente en mi dormitorio” (GORODISCHER, 2002, p. 91) “me quedé en soledad inmóvil y pensando,” (GORODISCHER, 2002, p. 132). También emplea sinécdoques o proposiciones subordinadas: “mis piernas están cansadas” sustituye a la expresión “estoy cansado/a”; dice que Raimundo “estaba visitando a alguien que padecía una enfermedad sin cura” (GORODISCHER, 2002, p. 141) para evitar decir “a un/a enfermo/a”. Cuando son absolutamente necesarios, quien narra usa apelativos genéricamente indeterminados (su mercé, su señoría). Por todo esto, nunca queda claro si quien narra es un hombre o una mujer, una persona hétero- u homosexual.

La novela de Gorodischer propone a quienes leen un desafío tan sutil que no todo el mundo lo percibe. Si la cuestión de la indefinición genérica de quien narra pasa desapercibida, la lectura se limitará a actualizar los preconceptos de género y sexualidad de quien lee. Por ende, según lo que se espere encontrar en el texto, hay dos lecturas posibles: En la primera, quien narra será considerado varón (porque por *default* el narrador es varón a menos que se indique lo contrario; porque en el siglo XVIII los boticarios eran siempre varones, etc..) y homosexual (por haberse enamorado de Casiano y de Raimundo, porque le sorprende haberse enamorado de Crocetta). En la segunda posible lectura, quien narra será considerada mujer (por haberse enamorado de Casiano y de Raimundo, porque es herbolaria y curandera) y heterosexual (y por eso le sorprende haberse enamorado de Crocetta). Cualquiera sea la opción elegida, quien narra será indefectiblemente un *él* o una *ella* en la cabeza de quien lee, pues nuestros procesos mentales no nos permiten comprender la noción de “persona” a menos que el individuo en cuestión se conforme a las codificaciones socio-culturales de sexo, género y práctica sexual.

Como ya ha señalado Judith Butler en *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (2002), nuestro entendimiento del ser humano está siempre marcado por la interpretación cultural de la

materialidad del cuerpo en general y de la forma de sus genitales en particular (pensemos en la primera información que reciben los padres cuando nace una criatura);³ por lo tanto, la identidad es siempre implícita y primariamente una identidad de género. Y dado que los atributos de cada sexo son generalmente aprendidos y aceptados sin una decisión consciente de hacerlo, cuando la caracterización sexual de un individuo es ambigua se ve comprometida la intelegibilidad misma de dicho individuo como persona.

Pensemos en el desconcierto que solemos sufrir ante un individuo de rasgos andróginos o con características de uno y otro sexo a la vez: ¿Qué es esta persona? ¿Es chica o chico?

		
		
¿Qué es esta persona? ¿Es chica o chico?		

¿Cómo le hablamos, cómo hablamos de él/ella? Esto es precisamente lo que ocurre con la novela: la representación mental del personaje que narra se ve comprometida y no podemos imaginarnos su cuerpo, su rostro, sus ropas, pues no sabemos a ciencia cierta si es hombre o mujer. Y eso es parte del desafío que propone la novela:

³“En realidad, no está muy claro que pueda haber un ‘yo’ o un ‘nosotros’ que no haya sido sometido, que no esté sujeto al género, si por ‘generización’ se entiende, entre otras cosas, las relaciones diferenciadoras mediante las cuales los sujetos hablantes cobran vida. Sujeto al género, pero subjetivado por el género, el ‘yo’ no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas” (BUTLER, 2002, p. 25).

pensar la persona *independientemente* de su cuerpo.

Dicho desafío se activa cuando quien lee percibe la falta de marcadores de género para hablar de quien narra y se ve en la necesidad de examinar lo que esperaba encontrar en el texto, revisar sus preconcepciones acerca de género e identidad y cuestionar la supuesta naturalidad de la diferencia sexual.

El proceso puede comenzar, por ejemplo, cuando quien lee se da cuenta de que pasan las páginas sin que se mencione el nombre de quien narra. Entonces, revisará cuidadosamente el texto, prestando atención a los indicadores de género del lenguaje (o más bien, a la falta de ellos), se preguntará qué le hizo pensar que quien narra es varón, y qué le impide imaginar que es mujer (o viceversa). Para quienes leen la novela de esta manera, los juegos verbales disparan la reflexión sobre el lenguaje como dispositivo productor de identidades sexuadas.

Entonces, cuando se buscan en vano marcas discursivas que definan la identidad de quien narra, cuando se devela que Raimundo es en realidad Crocetta y que el gato Polibio es en realidad gata, quien lee no puede menos que preguntarse junto con quien narra: “Pero entonces, si Polibio era gata y no gato, ¿qué seguridad podía tener yo, qué seguridad podíamos tener todos, qué seguridad podía haber en este mundo acerca de la inmutabilidad de las cosas y los seres que nos rodean?” (GORODISCHER, 2002, p.148).

Tanto el conejito metamorfo en el cuento de Rubião cuanto la persona que evita nombrar su género en la novela de Gorodischer cuestionan la idea de que la materialidad del cuerpo sea el punto invariable que garantiza que el “yo” ya es y sigue siendo siempre “el mismo”, idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Ambas narraciones nos proponen considerar la *posibilidad* de que el *soma* resulte prescindible, o por lo menos insuficiente, como eje de la unicidad y coherencia interna de la identidad. Esto no quiere decir que estén abogando por el descarte definitivo de la materialidad del cuerpo como elemento pertinente: lo que los textos proponen es considerarla como uno de varios puntos nodales alrededor de los cuales las identidades se fijan parcialmente. Porque la identidad es una representación que se construye a través de una compleja interacción de discursos, prácticas y relaciones sociales en la que no siempre y no necesariamente la anatomía y la fisiología son relevantes. Porque a veces, a veces, lo relevante es el nombre para saber en quién nos hemos convertido.

CORPUS

GORODISCHER, Angélica. *Doquier*. Emecé, Bs. As., 2002.

RUBIÃO, Murilo. Teleco, o coelhinho. In: RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 52-59.

REFERENCIAS:

BUTLER, Judith. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. “Repensar la vulnerabilidad y la resistencia”. *Parole de queer*. Blog. 2014. Disponible en: <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html> Consultado el: 20 oct. 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. IN: LOPES LOURO, Guacira (org.). *O Corpo Educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Sexo y género en El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. *Mora* n° 4, 1998. p. 10-21.

COLLIN, Françoise. *Praxis de la diferencia: Notas sobre lo trágico del sujeto*. *Mora* n°1, 1996. p. 2-17.

GORODISCHER, Angélica. *Pura maledicencia*. Entrevista de Claudio Zeiger, en *Pagina12/WEB* (Argentina). 20 may 2004. Disponible en: http://pagina12.feedback.net.ar/suplementos/libros/vernota.php?id_nota=204&sec=10 Consultado el: 16 dic. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade em questão*. IN: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992. p. 9-22. Disponible en: http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc.: 13 mar. 2013, 12h.

HALL, Stuart. *El trabajo de la representación*. In: HALL, Stuart (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Stuart Hall London, Sage Publications, 1997, pp. 13-74. Disponible en: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf Consultado el: 13 mar. 2013.

PRECIADO, Beatriz. *Biopolítica del género*. IN: AJÍ DE POLLO (ed.). *Biopolítica (Conversaciones feministas)*. Buenos Aires: Ají de Pollo, 2007, p. 13-

14. Disponible en: http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/277/Bio_politica_del_genero.pdf: Consultado el: 17 mayo 2011, 20hs.

TORRANO, Andrea. Por una comunidad de monstruos. *Caja Muda* n° 4. 2012. Disponible en: http://www.revistacajamuda.net/text/4/por_una_comunidad_de_monstruos.html Consultado el: 21 jun. 2013.

PROCESOS DE RACIALIZACIÓN EN LA NARRATIVA DE SYLVIA IPARRAGUIRRE

Ana Inés Leunda¹

INTRODUCCIÓN

Como hemos anticipado en la presentación de esta mesa, partimos de considerar que las prácticas sociales están atravesadas por lenguajes y, a su vez, que una lengua es portadora de una fuerza performativa que tiende a conservar/transformar información cultural. En ese sentido, explicitamos la mutua afección entre lenguaje y sociedad: lo válido, bueno o lindo puede pensarse como un orden hegemónico producto de pugnas históricas, aunque naturalizadas. En este orden de ideas, el *cuerpo* aparece como un texto complejo e inquietante pues desborda lo meramente verbal y, al mismo tiempo, también está moldeado por las comunidades hablantes (baste para ello recordar los problemas para traducir el término a lenguas no occidentales²).

En función de ello, en primer lugar pensaremos algunos modos de concebir cuerpo/lenguaje/cultura en conexión con la construcción de *un otro* portador de cierta marca racial. Y, en segunda instancia, observaremos los procesos de racialización en la narrativa de Sylvia Iparraguirre, autora contemporánea, que tensiona la frontera indígena/occidental en relación con el contexto nacional argentino.

FORMAS (POLÍTICAS) DE LA CORPORALIDAD.

En trabajos previos hemos atendido distintas formas de concebir el *cuerpo* y hemos trazado su carácter diacrónico: *La Antropología del cuerpo* y *De los sentidos* de David Le Breton (1995 y 2006), *Nosotros y los otros* de Tzvetan Todorov (1991) y *Genealogía del racismo* (1975) e *Historia de la sexualidad* (1976) de Foucault, entre otros, fueron claves al respecto. Además del espesor histórico del cuerpo, estos textos evidencian un estado actual del Discurso Social (Angenot, 2010) en el que es posible concebir *el cuerpo* entendido no como un objeto-observable, sino como

¹ Dra. en Letras (Universidad Nacional de Córdoba) - Prof. y Lic. en Letras (UNC) - Miembro del equipo de investigación Interculturalidad/Multiculturalismo (UNC - desde 2017) - Miembro del Grupo de Estudios de Retórica (UNC-2001-2016). Becaria CONICET Doctoral (2010-2015) y Posdoctoral (2015-2017). Docente de Nivel Secundario (2004-2010) y de Nivel Superior (2016, en curso).

² Nos referimos a los trabajos lingüístico-antropológicos del equipo de Gutiérrez y Pitarch (2010). Parten de estudiar las entradas de la palabra "cuerpo" en los primeros diccionarios bilingües de la colonia, para luego pensar distintos procesos de transformación y de intraducibilidad.

un constructo que se modifica si variamos las coordenadas espacio-temporales. Como hoy sabemos, el cuerpo-anatómico tiene su historia, el *sexo* y la *raza*, lejos de ser una marca meramente observable, se puede (se debe) historizar y desnaturalizar. Específicamente, el siglo XIX cristaliza órdenes racializados que permitirán prácticas racistas de los Estados-Nación. En otras palabras, hoy es posible afirmar de manera relativamente fácil que el cuerpo-anatomizado ha sido un vehículo para el diseño de identidades pretendidamente naturales, a menudo entendidas en términos binarios: varón/mujer, blanco/negro, madre/padre, etc. En este sentido, es grato afirmar que el cuerpo no puede ser pensado por fuera de una lengua/cultura que lo construye y, en consonancia, que la deconstrucción del cuerpo-occidental puede ser un primer paso para aflojar un corsé de identidades que han generado múltiples sufrimientos.³

Una consecuencia que emerge de lo antedicho podría ser el afirmar que todo lo referido a lo corporal es meramente una construcción, una representación, un texto. Sin embargo, como bien nos sugiere la feminista Kristie Fleckenstein,

El discurso es innegablemente un significado primario por el que constituimos identidades para nosotros mismos y somos constituidos por otros. Pero concibiendo solamente el significado como una red de relaciones textuales, rompemos e ignoramos la materialidad que fluye dentro de la performance entera, especialmente la curva que llamamos escribir. Los cuerpos en sitios materiales específicos escriben signos tanto como los signos escriben cuerpos en sitios materiales específicos (2006, p. 765)⁴.

En relación con ello, reafirmamos la fuerza conservadora/transformadora de las prácticas sociales vehiculizadas por la actividad lingüística, al tiempo que añadimos el carácter ambivalente (a modo

3 No es ocioso explicitar que distinguimos entre una concepción del otredad como inferior (la mujer o el indígena, por ejemplo), en contraste con una alteridad inherente a cualquier modelo de subjetividad (no hay yo sin otro, no hay algo sin su alternativa). Además y sobre todo, en el primer caso advertimos dos polos binarios en el que el modelo de ego determina de antemano los rasgos del distinto (el blanco ya sabe cómo es el negro y el varón ya conoce cómo es la mujer); en cambio, en el segundo caso, se supone el devenir de una inter-subjetividad en constante transformación. Y por lo mismo, entre los matices de un yo y los de una alteridad existen infinitos puntos de contacto y distanciamiento, vínculo parecido al de una danza y no al de espacios mutuamente excluyentes, sólidos y pre-conceptualizados antes del encuentro.

4 Versión original en inglés: "Discourse is undeniably a primary means by which we constitute identities for ourselves and are constituted by others. But, by conceiving meaning solely as a web of textual relationships, we bracket and ignore the material flow within the entire performance, especially the loop we call writing. Bodies in specific material sites write signs just as much such as signs write bodies into specific material sites".

de Ley socio-cultural) de las palabras y los cuerpos involucrados. Es decir, no hay, para nosotros, actividad lingüística sin una presencia corporal que la mediatice: la lengua y el cuerpo tienen una intensa plasticidad, una profunda ambivalencia que nos invita a pensar en su carácter de Ley, de pauta que al mismo tiempo limita y permite, controla y desborda, normativiza y transgrede. En fronteras culturales, como la indígena/occidental en el contexto del Estado-Nación argentino, palabra y cuerpo pueden ser marcas para pensar formas de la subjetividad más o menos hegemónicas. Dice De Certau: “No hay ley que no se inscriba sobre los cuerpos. Se graba a sí misma sobre los pergaminos hechos de la piel de los sujetos.” ([1990] 2000, p. 153).

Advertimos así la potencia política de los cuerpos que pueden visibilizar subjetividades racializadas/sexualizadas al tiempo que abren la puerta a la materialidad sensible que excede lo verbal: un grito, un silencio o un gemido hacen sentido aun cuando no pertenezcan a un idioma singular. Los sentidos/valoraciones que encarna un cuerpo son objetos de disputa, productos de una historia de luchas por su valor social más o menos contra-hegemónica. Por todo lo antedicho, reafirmamos la hipótesis que nuclea esta mesa: un cuerpo puede ser pensado como “la arena de lucha”, es decir, como el espacio donde se disputa aquello susceptible de ser sentido y vivido e implica prácticas estratégicas de conservación/transformación de un orden hegemónico particular.

En el caso que nos ocupa, focalizaremos en la representación de subjetividades racializadas en la escritura de S. Iparraguirre y buscaremos evidenciar la fuerza política ambivalente de cuerpos que al tiempo que muestran un orden hegemónico decimonónico dan cuenta de singulares posibilidades de denuncia / transformación.

Sujetos racializados en Argentina: un eje de lectura en la obra de Iparraguirre.

En “El dueño del fuego” ([1988] 2003) el cuento ficcionaliza una clase de Etnolingüística sobre “Lengua y Cultura del Chaco Argentino”. Los personajes claves del relato se vinculan de manera jerárquica: la Dra. Dusseldorf, “especialista en lenguas amerindias [que] había impresionado vivamente a especialistas de todo el mundo”; un antropólogo encargado de la cátedra; los estudiantes y Marcelino, un indio toba, que es llevado como “informante”. El poder distribuido en forma piramidal se evidencia en el aire de superioridad con que el profesor trata al indio, en algunas risas de los estudiantes al mencionar “al aborígen” y en las valoraciones que enuncia la misma

Dra. Profesora. Sin embargo, esta jerarquía comienza a evidenciar su carácter discutible cuando le traen al indio “las armas e implementos” que están en el museo. El carácter limitado (por no decir muerto) de la herramienta en la vitrina (parodia de las clasificaciones de corte antropológico) cobra vida en manos del Marcelino Romero, sobre todo cuando recita una oración a Peritnalik, el Dios de la Guerra y del Fuego.

El indio, con las piernas separadas y firmemente plantado, tensaba el arco como probándolo [...]. La mano oscura alrededor de la madera se veía enorme. [...] -¡Ena...! ¡Ená...! ¡Peritnalik! -la voz profunda del toba rebotó en las paredes. Varios cuadernos de notas cayeron al suelo. El indio había colocado la flecha de guerra en el arco y volvía a tensar la cuerda. Había quedado de perfil a la clase y en esa actitud era muy fácil imaginar su torso desnudo, como en un sobrerrelieve. La flecha ocupaba exactamente el vacío de la tensión. Su punta alcanzó casi la altura de los ojos del antropólogo. La doctora tenía la boca abierta ([1988] 2003, p. 49).

Desde nuestra perspectiva, la descripción de estos cuerpos opera como un contrapunto o discusión con respecto a las jerarquías narradas al comienzo del relato. Puede observarse una dislocación, un desorden, un descontrol: el cuerpo oscuro de gran vigor, en contraste con la impotencia del antropólogo y de la Dra., que solo gesticula de manera inconsciente expresando su estupor. A su vez, esta jerarquía supone la citación de un discurso hegemónico decimonónico que concebía al sujeto-conocedor (los científicos) por fuera de sus objetos a estudiar, al tiempo que presuponían la superioridad de la cultura europea por sobre todas las demás⁵. Recordemos que en ese siglo el cuerpo-anatómico intensifica el proceso de racialización (TODOROV, 1991) dando lugar a los estados racistas (FOUCAULT, 1976). En Argentina, después de la generación del '80 y durante las primeras décadas del siglo XX, el Estado también se nutre de esos saberes para distinguir “civilización de barbarie”, al tiempo que consolida un modelo agroexportador basado en la propiedad privada de la tierra y en una burocracia sostenida por elites letradas ubicadas en las “modernizadas” y crecientes ciudades⁶.

Como hemos señalado, en el relato el esquema de posiciones

5 Sería interesante pensar si el estudioso argentino Perito Moreno y sus vínculos con el antropólogo alemán Lehmann Nitsche ejemplifican este tipo de vínculos decimonónicos. Una crítica a sus roles como cosificadores de lo indígena puede verse en la obra *Reducciones* (2012) de Jaime Luis Huenún.

6 Pueden consultarse textos clásicos al respecto, como *La ciudad letrada* de Ángel Rama (1984).

de los personajes puede ser pensado como una metonimia o una encarnación del modelo homogeneizante del Estado-Nación de raíz decimonónica. Aunque, en el cuento de 1988 es citado para ser fuertemente tensionado. El narrador es irónico: valora en un primer momento los roles de los personajes para que, paulatinamente, la presencia (corporal-subjetiva) del toba irrumpa en la clase desarticulándolos a todos. Su conexión con el Dios Peritnalik no es un mero fragmento de manual, las armas no son piezas de un museo y su idioma es una vivencia activa, que le permite ser “el dueño del fuego” al pronunciar la invocación.

El texto es innovador en su contexto, pues en 1988 se discutía con cierta frecuencia el rol de España como colonizadora de “Hispanoamérica”⁷, pero los debates sobre el modelo de Estado-Nación argentino (cuyos habitantes supuestamente son “descendientes de los barcos” BRIONES, (2010)) aún no era fuente de intensa discusión (como sí lo es en la actualidad). Recién en los ‘90 las prácticas políticas evidencian una significativa mayor atención a la presencia indígena⁸. Así, por ejemplo, en la Constitución Nacional Argentina reelaborada en 1994 se incorpora el reconocimiento de la preexistencia de comunidades indígenas en el territorio. Además, se legisla sobre derechos de espacios comunales, educación bilingüe, restitución de restos, etc. (BOMPADRE, 2016: 21). Es decir, la visión del autor-creador (BAJTÍN, 1982) del cuento discute el modelo de Estado-Nación homogéneo-blanco-eurocentrado, siendo estas críticas contrahegemónicas en el orden de los discursos vigentes en la década del ‘80.

En 1998 Iparraguirre redobla la apuesta al editar *La tierra del fuego*. Una novela ambientada en la provincia homónima⁹ que reescribe una anécdota histórica: el viaje de un grupo de yámanas que son llevados a Inglaterra con el capitán inglés Fitz Roy, los sobrevivientes retornan con este militar y con el científico Charles Darwin a fines del siglo XIX. La autora añade un personaje por fuera de lo documentado: un argentino, hijo de una criolla y un inglés llamado Jack Guevara. Diez años después del breve relato, Iparraguirre elige un género que le permite, por su extensión, ahondar en detalles y matices sobre la mutua transformación que viven los protagonistas. El yo narrador-Guevara, ya grande, recuerda sus primeros encuentros cuando de joven comenzó a vincularse con el indio yámana Omoy-lume,

7 La “frecuencia” de estas discusiones pueden verse en los debates por el sentido del cumplimiento de los 500 años del arribo del Colón al Caribe. (Leunda, 2017 y Bernecker, 1996, entre otros)

8 Proceso análogo al vivido en Chile (Boccaro y Ayala, 2011).

9 Recién en 1986 durante el gobierno de Raúl Alfonsín *Tierra del fuego* es incorporada como provincia argentina.

rebautizado Jemmy Button:

En aquellos días yo estaba ciego. Miraba por mí y apenas alcanzaba a entrever el mundo de Button. También me reía de él con los otros marineros y hacía bromas obscenas sobre la desnudez de las mujeres. Hasta que un día sucedió algo que me empezó a cambiar. Yo estaba abajo, en la bodega, y oí un tumulto de gritos en cubierta. Entre otras voces, la destemplada voz de Button [...] En unos minutos, su cólera había impresionado a todos [...] El marino había cazado una foca pequeña y unos patos pichones. Era el bulto sanguinolento al que el yámana apenas podía mirar (IPARRAGUIRRE, 1998, p. 99-100).

La vista como experiencia física y metáfora de lo visible/ comprensible para un sujeto permite dar cuenta de la transformación que el yo-narrador comienza a experimentar. Lo primero es la incomprensión: el grito que evidencia el enojo inusitado y el choque contra la incomprensión del auditorio ¿Cuál es el problema de matar una foca pequeña o unos patos pichones? ¿Si Omoy-lume ha comido estos animales en otros momentos, porqué ahora no puede ni mirarlos? Similar al cuento, puede observarse un desencaje, un asombro por parte de los personajes occidentales ante las manifestaciones/ comportamientos indígenas. Los marineros ingleses poseen una ignorancia que el Guevara-viejo-narrador ya ha podido superar: desde la perspectiva de Button, matar una cría es no comprender el ciclo de la vida que exige la reproducción para asegurar el futuro de la especie, que no se entiende de manera aislada sino como parte de una red que involucra el alimento de los yámanas y lo excede. En contraste, el modelo de mundo occidental (que involucra una economía de acumulación extractivista, una valoración del individuo por sobre la comunidad toda y una concepción del Diablo como representante de “lo malo” en sí mismo) es claramente criticado en la novela.

Era notorio que el Capitán se entusiasmaba cada vez más con la idea de llevar a los yámanas a Londres. [...] Comenzó a hablarle a Button de la Biblia, se la mostraba y pasaba las páginas. Le habló del bien y del mal, del pecado y de la virtud de Dios y del diablo, cosas que, como pude ver, Button comprendió a su manera. [...] Una tarde, recorriendo la costa en busca de mariscos, me detuve a mirar el panorama y le dije en español marcando bien las palabras: “Hermoso país el de Button, muy hermoso”. Después se lo dije en inglés, y con el brazo extendido tracé un semicírculo que abarcó el

imponente paisaje de la Tierra del Fuego. Button me miraba sonriente. “Hermoso país repitió en español, y agregó en inglés: “Hermoso. *En país de Button no hay diablo*” (71 y 72, énfasis nuestro)

Desde nuestra lectura, las imágenes visuales son una clave para comprender esta visión multifocal contrahegemónica que la autora va construyendo de manera dinámica. Las montañas, el mar y el cielo de la Tierra del Fuego suponen movimiento constante (el frío del clima y el calor del fuego, cielos de intensa calma o de fuertes tormentas, etapas de quieta espera para el apareamiento y de actividad para la caza, etc.) y, como cobijando esos procesos, un orden Sagrado que todo lo regula.

En contraposición, Occidente aparece como el espacio de jerarquías en las que el yo-Capitán y/o el yo-Científico subestiman al indígena. El protagonista Guevara, por su parte, opera como un contrapunto de ambos. Sin ubicarse ni en un lado ni en otro, parte de creer junto con los marineros que es superior a Omoy-lume, pero con el tiempo comprende el error de esta concepción. Acaso porque la doble extranjería (con respecto a lo europeo y a lo indígena) le permite una visión singular. Jack puede desplazar paulatinamente la concepción del otro como inferior para tornarla espejo de las miserias que encarna el modelo imperial (que inicialmente había imaginado apoyar). De esta manera, en la descripción del Londres decimonónico, leemos:

El hacinamiento de una multitud en casas parecidas a sótanos, negras como cuevas rezumantes de humedad, no era mejor que el desierto que yo había dejado. En esas casas, mujeres de pecho hundido parían chicos flacos que arrojaban a la calle, y que no bien aprendían a caminar llevaban ya cargado al que lo seguía. Londres me mostraba una miseria que yo no conocía. En mi país eran tal vez más bárbaros y pobres, pero me atrevía a pensar que más felices. En Londres yo recordaba las tormentas que limpiaban la pampa y se llevaban lejos pobreza y pestes. En aquellos barrios, la enfermedad y la miseria se habían estancado sobre los adoquines. (IPARRAGUIRRE, 1998, p.145)

Las formas de adquirir, conservar y distribuir bienes suponen dos extremos (Londres y La Tierra del Fuego) y ubica a la Argentina en una posición móvil, de frontera, en la que su carácter no imperial (un poco “bárbara”) involucra también su condición de posibilidad. En esta valoración matizada, organizada en despliegues de identidades que viajan y se transforman en mayor/menor medida, puede leerse la

posición política de la autora con respecto a los modelos de subjetividad decimonónica leídos desde fines del siglo XX. Señala “bárbaros” (término caro a la literatura argentina de corte sarmientina), pero inmediatamente borrona su carácter negativo para transformarlo en una singular manera de felicidad.

La niñez, por su parte, vuelve a aparecer en otros episodios como el único vínculo afectivo del yámana con Londres y sus habitantes. El narrador explica que esta sensibilidad con respecto a la infancia es parte de su herencia cultural, que la valora de manera intensa, pues ahí reside el futuro de la comunidad toda. Cuidado análogo al que Omoy-Lume exige a los marineros con respecto a las crías y pichones. En la novela la religiosidad indígena es fuente de un conocimiento más generoso y humilde (acorde al discurso ecológico del siglo XX) que el profesado por los marineros y el joven Guevara. Cuestión sugerida (aunque no explayada) en el cuento antes citado.

Vale añadir aquí algunos aportes de la novela que no estaba presente en el relato breve: la fuerza de los cuerpos desnudos (como marca de “barbarie” revalorizada), del idioma oral de los indígenas (encarnada en Omoy-lume que legitima la transformación de Guevara) y de la muerte de estas culturas (como presencia/ausencia a través del relato escrito que nos ofrece el narrador). Sobre este último punto nos detendremos brevemente.

En la novela la palabra escrita tiene un espacio de importante reflexión. De hecho, los “Pliegos” (y no capítulos) que organizan el relato parecen invitar a pensar en los despliegues y repliegues del trabajo memorístico del narrador. La palabra no solo dignifica la cultura de Omoy-lume sino que la vivifica: la muerte no es igual si la escritura puede hacer presente los ecos, las entonaciones, los matices de la experiencia a través de los juegos sensoriales. Al tiempo que la escritura cobra cuerpo en la pluma del protagonista, se evidencia el carácter móvil de las subjetividades: a través de la vivencia de narrar, Guevara podrá repensar sus propias transformaciones luego de ese viaje y el escrito tendrá un nuevo destinatario: Graciana, una criolla analfabeta que vive con él amancebada y que al final de la novela aprenderá a leer con la ayuda del personaje-escritor. La dimensión material de la escritura cobra una enorme importancia en el relato mostrándonos un nuevo pliegue, un nuevo giro que no es solo límite (ordenador-occidental) sino también posibilidad de conocer al otro-indígena a través del relato que lo recrea. En este sentido, la escritura que antaño legitimó órdenes decimonónicos excluyentes cobra fuerza en la sensibilidad poética y política de la pluma de Iparraguirre, quien sutilmente invita al lector a realizar su propia transformación.

ÚLTIMAS PALABRAS, A MODO DE CIERRE

Como hemos podido observar en el corpus, palabras y cuerpos, como Leyes culturales, implican un límite en la percepción, pero también pueden ser usados estratégicamente para representar el dolor y discutir órdenes hegemónicos del mundo social. La memoria cultural se hace carne en estos personajes racializados por marcas fenotípicas que, en los textos, tensionan valoraciones preconcebidas. Si en el siglo XIX la escritura sirvió al Estado para sistematizar su burocracia y perspectiva “civilizatoria”; en el presente, ficciones como las de Iparraguirre, nos muestran su potencia para matizar, denunciar y subvertir.

De los lectores de la novela (ROTTENBERG, 2009 y Mellado, 2009, entre otros) solo encontramos una autora (CASTRO, 2013) que critica la visión de mundo de Iparraguirre por no cuestionar el carácter imperialista del idioma español. Preferimos apartarnos de esta última apreciación: en primer lugar, porque la reflexión sobre el carácter de la lengua indígena vivida corporalmente (y no como nomenclatura) aparece de manera por demás clara en “El dueño del fuego” (tema, por otra parte, hartamente conocido por la autora quien tiene una trayectoria académica de gran relevancia). En segundo, porque en la novela la fuerza narrativa gana terreno y desborda la reflexión metalingüística (explícita del cuento breve), ampliando un modelo plural de mundo, que afecta dimensiones del significar y el sentir. Y, en tercera instancia, porque la estilización de los lugares que contrastan La tierra del Fuego/Argentina/Londres supone una orientación valorativa que involucra una intensa discusión con los discursos del siglo XIX.

Añadimos que la atracción de la autora bonaerense por el mundo indígena se plasma, además, en su fascinación por las fotografías tomadas por antropólogos, cuyos roles considera “paradójicos” (1999): son la cara visible de un occidente causante de la tragedia indígena, aunque hoy sirven como testimonio para la lucha de estos pueblos por su identidad y territorio. En el texto ensayístico *La tierra del fuego* (de 2000 y reeditado bilingüe inglés/español en 2009) la autora incluye un apartado llamado “Los dueños del fuego” que incorpora fotos paradigmáticas (que exhibimos en esta presentación) y que culmina con una reflexión sobre el cruce de las distintas etnias que habitaban la península, el uso del español en los actuales descendientes y su victoria parcial al recuperar parte de las tierras ancestrales, que incluso hoy son compartidas (sin propiedad privada) por la comunidad.

Para finalizar, solo nos resta señalar que el debate sobre el carácter

“original” de los indígenas argentinos, que deberían poder constatar *racionalmente* su pertenencia a una *etnia*, sigue siendo objeto de debate y discusión. La vigencia de los latifundios y un discurso biologicista continúan operando fuertemente en el actual estado del Discurso Social de nuestro país. Desde nuestra perspectiva, el interrogante sobre “la real sangre india” de los que hoy se asumen como “indios” es una pregunta que carece de valor, pues parte de la presunción de una identidad entendida en términos fijos-atemporales-naturales. Una comunidad autoasumida como indígena con voluntad de recuperar tradiciones familiares-culturales es motivo suficiente de atención y valoración. En la zona sur del continente, discutiendo la rigidez de los límites nacionales, algunas comunidades conservan lengua y religión (guaraníes argentinos-paraguayos y mapuches argentino-chilenos, por ejemplo), otros mantienen formas de curar a través de plantas autóctonas, maneras de tejer/teñir/cocinar, etc. El actual estado del Discurso Social permite volver la mirada sobre estas prácticas antaño silenciadas o subestimadas. El valor identitario de estas acciones puede entenderse como marca elegida, como trazo con voluntad de persistencia, como estrategia de empoderamiento y visibilidad. Por lo pronto, y buscando no caer en purismos idealizados o nuevas exotizaciones, nos interesa subrayar la fuerza política implícita en la ficcionalización de los cuerpos, cuyo “fuego” alumbra, quema y puede habilitar nuevas formas de subjetividad.

REFERENCIAS

- ANGENOT, M. *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2010
- BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México, S.XXI. 1982
- BERNECKER, W. L. “El aniversario del «Descubrimiento de América» en el conflicto de opiniones. En López de Abiada, J. M. (Coord.) *El peso del pasado: Percepciones de América y V Centenario*. Madrid, Verbum. 1996
- BOCCARA, G. y AYALA P. “Patrimonializar al indígena. Imaginación del multiculturalismo neoliberal en Chile.” *Revista Cahiers des ameriques latines*. N° 67. Disponible en <https://cal.revues.org/361> 2011
- BOMPADRE, J.M. “(Des)Memorias de La Docta. De barbudos miscegenados a comechingones comunalizados: Procesos contemporáneos de emergencia étnica en Córdoba”. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba. 2016
- BRIONES “Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y Nación en Argentina”. *Revista Runa*. Instituto de Ciencias Antropológicas.

Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2010

CASTRO, A. (2013) “Frontera, escritura y Nación. En la narrativa contemporánea argentina sobre Tierra del Fuego” en revista *Anclajes*. Vol.12, N°1. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci-arttext&pid=SI85I-46692013000100002>. 2013

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. Edición original, 1980. [Trad. A. Pescador]. 2000

DÍAZ POLANCO, H. Gobernar (en) la diversidad posneoliberal. En Araceli Burguete, Xochitl Leyva y Shanon Speed (coord.) *Gobernar (en) la diversidad posneoliberal Hacia una investigación en co-labor*. FLACSO, México. 2008

FLECKENSTEIN K. “Bodysigns: A biorhetoric for change”. En Vandenberg, P. (comp.) *Relations, locations, positions: Compositions Theory for Writing Teachers*. Urbana, NCTE. 2006

GUTIÉRREZ Y PITARCH (orgs.) *Retóricas del cuerpo amerindio*. Madrid, Iberoamericana. 2010

HUENÚN, J. L. *Reducciones*. Santiago de Chile, LOM. 2012

Iparraguirre, S. “El dueño del fuego” en *Narrativa breve*. Buenos Aires, Alfaguara. ([1988] 2004)

IPARRAGUIRRE, S. *La tierra del fuego*. Buenos Aires, Alfaguara. 1998

IPARRAGUIRRE, S. y VON DER FECHT, F. *Tierra del fuego*. Buenos Aires, Alfaguara. 2009

IPARRAGUIRRE, S. “Empieza otra historia”. Texto periodístico disponible en: <http://www.sylviaiparraguirre.com.ar/rw/pdf/Empieza%20otra%20historia.htm>. 2009

LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión. ([1995] 2002)

LE BRETON, D. *Sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Nueva Visión. 2006

LEUNDA, A. I. “Del autor al traductor. Relecturas de “El Diario de Colón” en Revista *Teoría Literaria*. Vol. 06, Número 12. <http://fh.mdpc.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/2310>. 2017

MELLADO, L. “La tierra del fuego de Iparraguirre: La Patagonia revisitada”. Revista *Anclajes* N°13. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=22435823009>. 2009

ROTTENBERG, D. (2009) *Reescrituras de la identidad. La representación de indígenas e ingleses en la novela argentina de escenario fueguino*. Estocolmo, Universidad de

Estocolmo.

TODOROV, T. (1991) *Nosotros y los otros*. México, Siglo XXI-Editores.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. Vol.1* Siglo XXI Editores. ([1975] 2002)

FOUCAULT, M. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Caronte. ([1975] 1995)

RAMA, A. *La Ciudad Letrada*. Ediciones del Norte, Hanover. 1984

Sobre as organizadoras

PASCOALINA BAILON DE
OLIVEIRA SALEH

Licenciada em Letras Português-Inglês (1990) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Possui Mestrado (1996) e Doutorado (2000) em Linguística pela Unicamp, com estágio de Pós-doutoramento pela USP (2016). Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

VALESKA GRACIOSO
CARLOS

Graduada em Letras Português/ Espanhol (1997) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e em Letras Português/ Inglês (1999) pela mesma instituição. Possui Mestrado (2006) e Doutorado pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

EUNICE DE MORAIS

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui Mestrado (2003) e Doutorado (2009) em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

MARINA C. LEGROSKI

Bacharel em Letras Português-Latim com ênfase em Estudos Linguísticos (UFPR - 2008), mestre (2012) e doutora (2016) em Letras - Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta da área de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A partir de uma visão global dos textos publicados nesse volume, apresentamos uma resposta à percepção do necessário e urgente aprofundamento dos debates sobre a linguagem/textos transversais, reveladores das permanências e transformações individuais, sociais, culturais e políticas implicadas na relação local / global e nas distintas performances de identidades.

Nesse sentido, o CIEL acolheu e traz a público trabalhos científicos que discutem sobre linguagens/textos em relação às bases epistemológicas e às perspectivas teóricas das Ciências Humanas, incluindo neste rol, por exemplo, o processo de globalização, os diálogos interculturais e as políticas linguísticas, sociais, culturais e de ensino, bem como o percurso histórico de permanências e transformações nestes campos de investigação, de modo revelar o pensamento crítico e teórico contemporâneo sobre a configuração da produção literária, artística, científica e cultural.

As organizadoras